ELENA DIMITRIU-TIRON

PSIHOLOGIE EDUCATIONALA.
ELEMENTE DE SOCIO-PSIHO-TERAPIE

CURS

PENTRU STUDENTII SI ABSOLVENTII DEPARTAMENTULUI

DE PREGATIRE A PERSONALULUI DIDACTIC

Donație bibliotecă
17 XII 2000

EDITURA "GH. ASACHI"
IASI - 2000

Editura „GH. ASACHI"
Universitatea Tehnică Iaşi
Str. Lascăr Catargi, nr. 38, 6600 - Iaşi
Tel: 032 - 21.59.49; 21.23.24.
România

Director editură:
Prof.dr.ing. Mihail VOICU

Referenţi ştiinţifici:
Prof.univ.dr. Andrei COSMOVICI
Prof.univ.dr. Adrian NECULAU
Conf.univ.dr. Ion DAFINOIU

Redactor: Prof. Luminiţa SĂRULEANU

Tehnoredactare şi culegere computerizată:
Mariana HÂRJOABĂ
Elena PASCU

Coperta: Elena IONESCU

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale
DIMITRIU-TIRON, ELENA
Psihologia educaţională. Elemente de socio-psihoterapie. Curs pentru studenţii şi absolvenţii Departamentului de pregătire a personalului didactic/Elena Dimitriu-Tiron - Iaşi; Editura Universităţii Tehnice „Gheorghe Asachi", 2000
p.; cm.
Bibliogr.
ISBN 973-8050-25-1
159.9:371

CUPRINS

INTRODUCERE 9

Capitolul I 13
PSIHOLOGIA EDUCAȚIONALĂ 13
I.1. Caracterul științific, interdisciplinar, aplicativ 13
I.2. Partenerii educaționali status și rol 19
I.3. Obiectivele psihologiei educaționale 22

Capitolul II 25
MODEL COMUNICAȚIONAL - CIBERNETIC AL SISTEMULUI PSIHIC UMAN 25
II.1. Sistemul psihic uman (S.P.U.) sistem cibernetic 25
II.2. Fenomenul comunicării totale 34

Capitolul III 38
MODELAREA PERSONALITĂȚII 38
III.1. Conceptul de personalitate 38
III.2. Teorii asupra personalității 41
III.3. Structura și dinamica personalității umane 48

Capitolul IV 66
REPERE PSIHOGENETICE ȘI PSIHODINAMICE. CARACTERIZAREA VÂRSTELOR EDUCAȚIONALE 66
IV.1. Educabilitatea: Factorii dezvoltării personalității 66
IV.2. Stadiile dezvoltării ontogenetice a personalității. Particularități de vârstă și individuale 74
IV.3. Criterii și modele de periodizare a etapelor de vârstă . 86

Capitolul V 94
STRUCTURA ȘI DINAMICA ÎNVĂȚĂRII. ÎNVĂȚAREA ȘI EDUCAȚIA 94
V.1. Concepte și semnificații 94
V.2. Structură și procesualitate 94
V.3. Tipuri și forme ale învățării 103
V.4. Orientări în teoriile învățării 110
V.5. Principii și legități ale învățării 113

Capitolul VI 118
DEZVOLTAREA PROCESELOR COGNITIVE ȘI ROLUL LOR ÎN ÎNVĂȚARE 118
VI.1. Rolul activității perceptive în învățare 118
VI.2. Natura dublă figurativă și operațională a reprezentărilor ca imagini mentale rezultate dintr-o reconstrucție 121
VI.3. Interacțiunea între percepții, acțiuni și semne în învățare 123
VI.4. Strategii în formarea noțiunilor 127
VI.5. Gândirea ca proces de rezolvare a problemelor 129
VI.6. Unitatea între cognitiv și comunicațional 130
VI.7. Caracterizarea comparativă a acțiunilor cognitive și mnezice 132
VI.8. Legități cognitive în procesul învățării 133

Capitolul VII 139
DEZVOLTAREA PROCESELOR MOTIVAȚIONAL - VOLITIVE ȘI ROLUL LOR ÎN ÎNVĂȚARE 139
VII.1. Trecerea de la trebuințele organice la trebuințele specific umane, de factură socio - culturală 139
VII.2. Motivul și motivația 144
VII.3. Dinamica pulsiunilor umane și rolul lor în învățare . . 148
VII.4. Nivele de activare tonică și formarea sistemelor de autoreglaj verbal 154

Capitolul VIII 162
DEZVOLTAREA PROCESELOR IMAGINATIV-CREATIVE ÎN ȘCOALĂ 162
VIII.1. Delimitări conceptuale 162
VIII.2. Modalitățile imaginației 162
VIII.3. Funcțiile imaginației 168
VIII.4. Creativitatea și rolul ei în învățare 159

Capitolul IX 180
LIMBAJ ȘI COMUNICARE. COMUNICAREA DIDACTICĂ 180
IX.1. Delimitări conceptuale 180
IX.2. Evoluția fenomenelor 182
IX.3. Structură și funcții 183
IX.4. Comunicare și intercomunicare 185
IX.5. Comunicarea didactică 185

Capitolul X 197
CUNOAȘTEREA ȘI MODELAREA SUBIECTULUI EDUCAȚIONAL. ELEMENTE DE PSIHOTERAPIE ȘI SOCIOTERAPIE 197
X.1. Metodologia cercetării și intervenției 197
X.2. Metodica și tehnica 203
X.3. Efecte anticipate și realizate 250

Capitolul XI 252
TULBURĂRI DE COMPORTAMENT ȘI DEVIERI DE CONDUITĂ ÎN PROCESUL ADAPTĂRII SOCIO-EDUCAȚIONALE 252
XI.1. Delimitări conceptuale 252
XI.2. Teorii și modele explicative în domeniul delincvenței juvenile 256
XI.3. Forme ale inadaptării școlare și educaționale 260

Capitolul XII 265
ELEMENTE DE PSIHOLOGIE EDUCAȚIONALĂ A SUCCESULUI . 265
XII.1. Delimitări conceptuale 265

XII.2. Educația pentru succes 268
XII.3. Factorii reușitei educaționale 271

Capitolul XIII 281
PSIHOPEDAGOGIA PERSOANELOR CU NECESITĂȚI ȘI CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE 281
XIII.1. Delimitări conceptuale 281
XIII.2. Deficiențele mintale 283
XIII.3. Deficienții auditivi 291
XIII.4. Deficiențele psihice 294
XIII.5. Deficiențele de limbaj 300
XIII.6. Autismul infantil 308
XIII.7. Concluzii 311

BIBLIOGRAFIE PENTRU STUDENȚI 314

INTRODUCERE

Pe scena lumii dominată de fenomene ca: schimbarea, globalizarea problemelor, creșterea interdependențelor, criză, paradox, incertitudine, rolul educației și al școlii se schimbă.

Educația și școala trebuie să se adapteze la aceste fenomene, mai mult să le anticipeze, să pregătească adulții de mâine pentru lumea de mâine pentru a construi acel echilibru nu numai mental ci și afectiv, volițional și acțional cu ei și cu lumea.

*Într-o lume a **schimbării** subiectul educațional trebuie să învețe să accepte schimbarea, să se mobilizeze pentru ea și s-o realizeze.*

***Globalizarea problemelor** impune înțelegerea sistemică a ființei umane în unitate cu mediul său, a omului în armonie cu semenii, a subiectului educațional în echilibru superior cu profesorul. Concepția tradiționalistă a școlii pasive, cu un singur centru de putere (profesorul) corespundea unei lumi atomiste, predominant statică, cu influențe unidirecționate.*

*Într-o lume **dinamică** cu influențe multiple și multidirecționate, în școală se creează mai mulți centri de influență. Profesorii și elevii nu se constituie însă în două tabere, într-un conflict permanent, ci într-o singură tabără în care „victoria" depinde de relația de parteneriat dintre ei.*

*Înțelegerea **sistemică** a educației, a școlii, a clasei ca un întreg în care nu atât elementele cât relațiile dintre ele sunt esențiale este cadrul general ce conduce la eficiență.*

*Creșterea **interdependențelor**, de toate felurile în lume determină în mod necesar interdisciplinaritatea în școală. Dacă odată cu explozia științelor, acestea își permiteau să reflecte fragmentat realitatea și omul, astăzi întoarcerea la viziunea antică, globală, multi, inter și transdisciplinară se poate realiza pe un plan superior. Ne propunem să revedem „psihologia educațională" într-o viziune interdisciplinară: cibernetică, socio și psiho - terapeutică.*

Dacă cibernetica creează cadrul general de sistem și interacțiune, socio-terapia educațională își propune să contribuie la reducerea influențelor negative ale instituțiilor educaționale și la accentuarea influențelor pozitive ale acestora în școală și societate; psihoterapia își propune să formeze gândirea pozitivă, să educe optimismul, inițiativa și responsabilitatea individuală și de grup. Intrarea în școală a socio și psiho-terapiei se poate face în mod controlat și conștient. Aceste influențe socio și psihoterapeutice există oricum și de aceea este mai bine să le cunoaștem și să le controlăm.

Personalitatea umană nu se reduce la minte, elevul nu este un „creier" uriaș ca-n filmele S.F., ci o ființă vie, concretă, cu o anumită istorie de viață. Dacă până acum școala românească a neglijat - considerând de la sine înțeleasă - modelarea sensibilității, a voinței, a caracterului este timpul să-și propună în

mod explicit obiective afective, volitive, caracteriale. CRIZA a devenit un fenomen pentru că ne-am pregătit pentru ea doar cognitiv nu și afectiv, volitiv, comportamental.

Școala trebuie concepută ca un spațiu vital, dar în care se acumulează mari tensiuni. Reducerea tensiunii, depășirea conflictelor, a frustrației și stresului interior și inter-relațional înseamnă gestiunea crizei. Pe scena deschisă a lumii actuale cea mai mare certitudine este incertitudinea. Paradoxal, logica terțului inclus face parte din viața noastră și nu putem să nu o luăm în calcul.

A accepta incertitudinea ca pe o certitudine nu este ușor. Pentru asta elevul trebuie să învete să se autocunoască, să se accepte, să-și identifice formula proprie de personalitate, pentru a ști unde se pot întâlni factorul individual (capacități, aptitudini, interese, aspirații) cu cel social (economic, politic), cum se poate construi succesul.

Profesorul într-o astfel de lume, într-o astfel de școală este mai mult coordonator, consilier, manager, moderator. Societatea nu-și mai poate permite să marginalizeze rolurile ei educaționale. Fenomenul CRIZEI impune conștientizarea și asumarea unor roluri educaționale clare, adecvate, aplicabile.

CAPITOLUL I

PSIHOLOGIA EDUCAȚIONALĂ

I.1. CARACTERUL ȘTIINȚIFIC, INTERDISCIPLINAR, APLICATIV

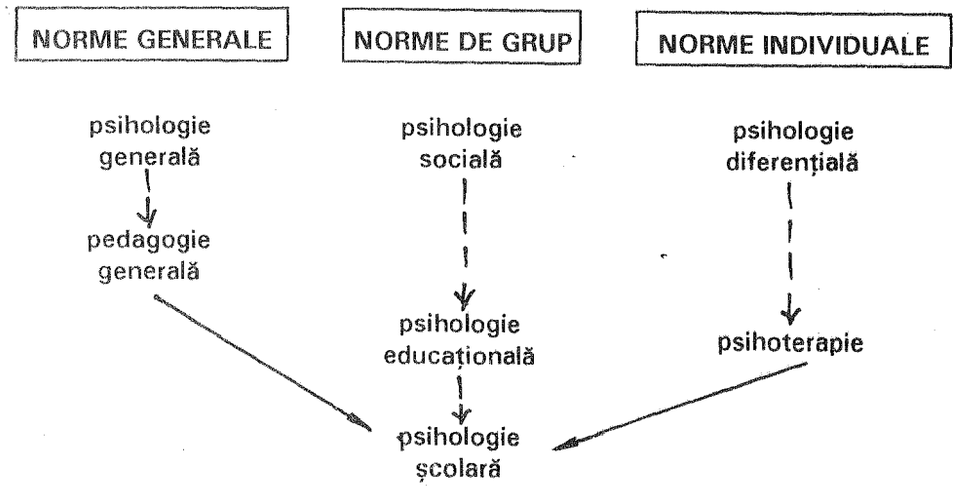
Dacă filozofia studiază realitatea printr-un demers deductiv, de la legę, normă la obiect, fenomen, proces, știința reflectă realitatea printr-un demers inductiv, de la concret la abstract, la lege.

Psihologia ca știință s-a format mai târziu (la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea) decât celelalte științe datorită complexității ei, având domeniul de studiu și implicit obiectul de activitate cel mai complex. Astfel era necesar să se dezvolte fizica, chimia, biologia pentru ca legile lor specifice să constituie o bază pentru dezvoltarea psihologiei. Însă dacă apropierea de aceste științe a făcut posibilă apariția psihologiei, dezvoltarea ei a fost posibilă prin îndepărtarea de ele, prin delimitarea specificului său.

Caracterul științific al psihologiei constă în faptul că aceasta se ocupă cu „descrierea și explicarea fenomenelor psihice verficabile" (A. Cosmovici, 1998 p.15)[1], ajungând să elaboreze

[1] A. Cosmovici, L. Iacob, 1998, „Psihologia școlară" Editura POLIROM Iași.

legi, legități, regularități ale psihicului uman. Aceste legi și norme au fost clasificate de Allport[2] (apud C. Păunescu, 1984, p.18) în: norme universale, norme de grup, norme individuale. Preluând clasificarea normelor psihice realizate de Allport putem completa schema elaborată de C. Păunescu astfel:



Psihologia educațională „studiază geneza, structura și procesualitatea funcțiilor psihice umane în condițiile specifice ale activității de instruire și educație în scopul sporirii eficienței acesteia"[3] (Ion Radu, p.13).

Dar procesul de instruire și educație se desfășoară într-un context socio-uman determinat, într-un grup social. În acest sens, psihologia educațională este o subdisciplină a psihologiei sociale.

[2] C. Păunescu, 1984, „Coordonate metodologice ale recuperării minorului inadaptat" Editura Didactică și Pedagogică, București.

[3] Ion Radu cood.,1983, „Psihologia educației și dezvoltării" Editura Academiei R.S.R. București. p.13.

Ea reflectă și construiește normele de grup, legitățile psihosociologice ale grupului educațional (din clasă, mass-media, societate). Ca psihologie socială este relațională, având ca obiect relația educator-educat în contextul clasei, al școlii, al unui sistem educațional.

Normele de grup, psiho-sociale suportă influența normelor generale de specie - elevul este om dar nu un adult în miniatură - și pe a celor individuale - elevul este o persoană diferită de altă persoană, chiar și de alt elev, el este unic. Interacțiunea dintre normele generale, de specie, normele de grup social și normele individuale în sistemul personalității subiectului educațional este semnificativă pentru caracterul interdisciplinar al psihologiei educaționale.

Astfel din perspectiva ***psiho-fizicii*** psihologia educațională este interesată de relația dintre stimulările fizice (lumină sunet, culoare, căldură, mișcare) prezente în spațiul educațional și senzațiile partenerilor educaționali, ca stări psihice corespondente (vezi psihologia deficienților vizuali, auditivi, senzorio-motori). Din perspectiva ***psiho-fiziologică***, psihologia educațională vizează relațiile funcțional - structurale dintre structurile și stările sistemului nervos și manifestările de ordin psiho-comportamental, la diferite nivele de evoluție, stadii de vârstă și educaționale (vezi igiena muncii școlare).

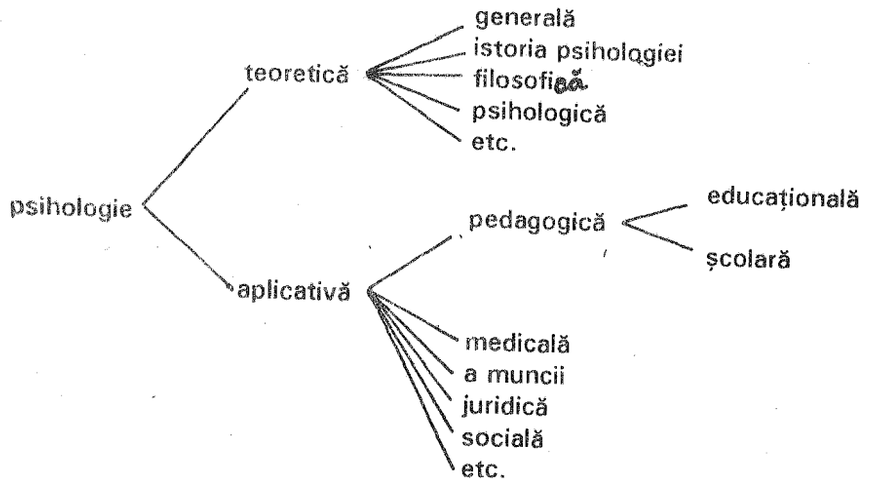
Psihologia genetică „tinde să stabilească o legătură între studiul adultului și studiul copilului explicând pe de o parte starea adultă prin dezvoltarea ontogenetică adică prin istoria individului, iar pe de altă parte fiecare dintre etapele acestei istorii prin cele care o preced"[4] (vezi stadialitatea psihică).

[4] P.P. Neveanu, 1978, „Dicționar de psihologie" Editura Albatros, București.

Pedagogia generală studiază legile educației: idealul, obiectivele, conținutul, metodele, mijloacele și formele educației.

Psihologia diferențială intră în interacțiune cu psihologia educațională prin studiul diferențelor interindividuale, în cazul nostru, între subiecții educaționali ca persoane și personalități bine definite.

După o altă clasificare, în funcție de criteriul teoretic sau aplicativ al psihologiei constatăm că psihologia educațională este aplicativă, alături de alte ramuri ca psihologia medicală, a muncii, juridică și având subdiscipline ca psihologia școlară.



În condițiile lumii și școlii actuale atât caracterul interdisciplinar, cât și cel aplicativ se accentuează. Sunt tot mai multe științele și disciplinele care intră în relație atât teoretică dar mai ales praxiologică - ca acțiune eficientă - cu psihologia educațională.

Dintre acestea ne referim la psihologia cibernetică, socioterapie și psihoterapie.

Psihologia cibernetică - știință transdisciplinară - „știință a comenzii și controlului" (N. Wiener) ne ajută să înțelegem

societatea, școala, clasa, ca sisteme cu autoreglaj și autoorganizare dar și ca subsisteme, inter-relaționale.

Relația profesor-elev are specificul clasei, școlii, societății din care face parte. Psihologia cibernetică contribuie la înlocuirea viziunii clasice, descriptiviste a psihologiei educaționale cu o viziune integratoare, funcțional-dinamică și sistemică. Eficiența psihologiei educaționale depinde de viziunea sistemică și inter-relațională a acesteia. Fenomenele esențiale de educație, învățare comunicare pot fi modelate în mod eficient într-o viziune cibernetică.

Socioterapia și psihoterapia deschid o nouă perspectivă pentru dezvoltarea potențialului uman și creșterea randamentului școlar.

Prin natura lor instituțiile impun o anumită ***constrângere*** în ceea ce privește satisfacerea nevoilor individuale (P. Sivadon). Este descrisă chiar o ***nevroză instituțională*** (R. Barton) caracterizată prin apatie, lipsă de inițiativă, lipsă de interes pentru viitor, sau pierderea individualității. Terapia instituțională vizează în primul rând schimbarea caracteristicilor instituției fiind în fapt o ***socioterapie*** (apud C. Enăchescu, p.279)[5].

În școală în general și mai ales în școala românească s-a constatat un grad crescut de stress, chiar un traumatism instituțional.

Terapia comunitară sau socioterapia în școală poate avea mai multe dimensiuni (apud C. Enăchescu, op. cit).

1. ***Comunicare***. Elaborarea programelor analitice și a obiectivelor psiho-pedagogice bazate pe comunicarea între

[5] C. Enăchescu, 1998, „Tratat de psihanaliză și psihoterapie" Editura Didactică și Pedagogică, R.A. București.

profesori, între colectivele didactice, între profesori și elevi, între profesori - elevi și părinți.

2. ***Activități terapeutice și activități didactice cu specific terapeutic*** (teatru, muzică, dans, pictură) activități expresive, tehnici artizanale (mulaje artistice, activități corporale și de relaxare (gimnastică, înot), ergoterapie.

3. ***Orientare socio - terapeutică*** Colaborarea cu familia elevilor, dezvoltarea relațiilor interpersoanie ale elevilor.

Socioterapia ca proces inter - relațional conștient și planificat își poate propune să monitorizeze și să influențeze evoluția socială a subiectului educațional: socializarea și integrarea lui socio-afectivă în grupul școlar, prevenind sau reducând diferite forme și grade de inadaptare socială: tulburări comportamentale, caracteriale, de personalitate.

Psihoterapie „ca metodă de tratament psihologic aplicată tulburărilor de natură psihogenă... este utilizată nu numai la subiecții nevrotici și psihotici ci și la cei cu dificultăți de adaptare."[6]

Partenerii educaționali nu angajează în procesul educațional doar cunoștințe ci întreaga lor personalitate. De aceea ca „problemă de relaționare inter-umană" psihoterapia este prezentă în școli și educație mai mult sau mai puțin conștient, mai mult sau mai puțin explicit. Sistemul educațional și școala au rolul de a conștientiza și organiza influențele psihoterapeutice într-o strategie de educație complexă.

„Întrebarea care se pune este de a ști dacă educația și școala reprezintă o pregătire pentru viață sau reprezintă însăși

[6] P.P.Neveanu, 1978, „Dicționar de psihologie" Editura Albatros, București, p.590.

viața"[7].

În cea de a doua accepțiune, obiectele cognitive ale educației și școlii nu pot fi eficiente decât în relația cu cele afective, volitive, comportamentale. Spațiul educațional este un spațiu viu, dinamic concret și numai în acest fel el poate funcționa adecvat.

Structurarea acestuia atât pe baze didactice,dar și după principii și metode socio și psihoterapeutice conduce la dezvoltarea potențialului uman și inter - relațional.

I.2. PARTENERII EDUCAȚIONALI. STATUS ȘI ROL

Educația plasează atât copilul,cât și adultul într-un context social nou. Calitatea de elev ca și cea de profesor, părinte, inspector școlar, reprezentant mass - media nu este anticipată în codul genetic, ea este o funcție socială, care comportă un anumit status și rol (apud Ion Radu, 1974).

Status-ul de subiect educațional se referă la comportamentele pe care acesta ***le așteaptă*** în mod legitim de la partenerii educaționali: părinți, profesori, colegi etc.

Acest ***set de așteptări*** ale subiectului educațional sunt: să fie apreciat pentru atributele sale specifice, pentru rezultatele didactice, pentru comportament, să fie încurajat, stimulat, îndrumat.

În relația sa cu profesorii, status-ul elevului conduce la conturarea ***rolului profesorului***: nu numai de transmitere a cunoștințelor,ci mai ales a unui ***mesaj informațional - formativ***, de formare a capacităților intelectuale, verbale, afective, volitive,

[7] C. Rogers, 1991, „La rélation d'aide et le psychothérapie" E.S.F. Paris.

comportamentale. Profesorul este un model pentru elev care se raportează la profesor prin imitație, influență, opoziție.

Profesorul trebuie să descopere la elev acele atribute specifice: nivelul intelectual, gradul de sensiblitate, tipul de motivație predominant intrinsecă sau extrinsecă, ierarhia de interese și aspirații. De asemenea el trebuie să cunoască contextul socio-familial în care trăiește elevul, istoria sa de viață.

Rolurile sale devin mai complexe dar și mai flexibile în același timp de natură didactică, dar și psihoterapeutică.

Rolul elevului se referă la comportamentele pe care ceilalți (profesori, părinți, colegi) le așteaptă în mod legitim de la elev. Rolul elevului este de a intra într-o relație activ-participativă cu profesorul atât în procesul de predare-învățare-evaluare,cât și în cel mai complex de educație, cu scopul asumării acesteia ca autoeducație. Rolul elevului pasiv care nu este decât un „depozit" de cunoștințe care vor fi uitate după primul examen este depășit. Elevul este partenerul profesorului iar rolul său este din ce în ce mai consistent și mai important în modelarea propriei personalități. Astfel crește ponderea studiului individual față de cea a studiului în clasă, se dezvoltă capacitatea elevului de a-și identifica aptitudinile și interesele și de a alege în funcție de ele, de a se orienta școlar și profesional în mod adecvat.

Conturarea ***rolului elevului***: activism - creativitate - inițiativă - responsabilitate conduce la definirea status-ului profesorului - recunoaștere - credibilitate - respect - influență. Odată cu creșterea rolului elevului/subiectului educațional în procesul învățării și al autoeducației, rolul profesorului nu scade,ci se schimbă, devine mai flexibil și mai nuanțat. Între rol-status-urile elevului și profesorului există o relație cibernetică bine determinată.

Atât status-ul ,cât și rolul au în structura lor elemente prescrise și elemente câștigate. Elementele prescrise sunt cele care se referă la vârstă, sex, sau tiparul comportamental. Elementele câștigate sunt cele care se referă la individualitatea, la personalitatea elevului sau a profesorului. Astfel orice elev sau profesor au o anumită vârstă, sex, temperament. În funcție de acestea au anumite așteptări unii de la ceilalți definindu-și ***fundamentele rol - statusurilor***. Dar orice elev sau profesor au și un anumit nivel de inteligență, capacități, interese, aspirații în funcție de care aceste ***așteptări*** se concretizează.

Inserția în rol-status se face începând cu atributele externe, (formale) după care se însușește treptat și conținutul intern sub formă de reprezentări, noțiuni, atitudini.

Rol-status-urile de elev și de profesor se învață. Elevul învață cum să devină elev (rolul său) în funcție de ce așteaptă profesorul de la el (status-ul profesorului) iar profesorul învață cum să devină profesor (rolul profesorului) în funcție de ce așteaptă elevul de la el (status-ul elevului). Această relație este valabilă și în cazul cuplului copil - părinte, profesor - părinte, profesor - inspector, sau a unui cerc cibernetic mai larg elev - părinte - profesor - inspector - elev.

Caracterul cibernetic de influență directă și inversă între partenerii educaționali este esențial pentru creșterea eficienței educaționale.

În status și rol este definită personalitatea partenerilor educaționali în trăsăturile sale ***modale***, adică în ***notele comune*** care se referă la situația de elev, profesor, părinte, inspector etc.

Aceste ***note comune*** sunt dinamice și se schimbă în funcție de evoluția poziției sociale a partenerilor educaționali.

Pe tiparul modal, fiecare elev, profesor, părinte, inspector

comportamentale. Profesorul este un model pentru elev care se raportează la profesor prin imitație, influență, opoziție.

Profesorul trebuie să descopere la elev acele atribute specifice: nivelul intelectual, gradul de sensiblitate, tipul de motivație predominant intrinsecă sau extrinsecă, ierarhia de interese și aspirații. De asemenea el trebuie să cunoască contextul socio-familial în care trăiește elevul, istoria sa de viață.

Rolurile sale devin mai complexe dar și mai flexibile în același timp de natură didactică, dar și psihoterapeutică.

Rolul elevului se referă la comportamentele pe care ceilalți (profesori, părinți, colegi) le așteaptă în mod legitim de la elev. Rolul elevului este de a intra într-o relație activ-participativă cu profesorul atât în procesul de predare-învățare-evaluare,cât și în cel mai complex de educație, cu scopul asumării acesteia ca autoeducație. Rolul elevului pasiv care nu este decât un „depozit" de cunoștințe care vor fi uitate după primul examen este depășit. Elevul este partenerul profesorului iar rolul său este din ce în ce mai consistent și mai important în modelarea propriei personalități. Astfel crește ponderea studiului individual față de cea a studiului în clasă, se dezvoltă capacitatea elevului de a-și identifica aptitudinile și interesele și de a alege în funcție de ele, de a se orienta școlar și profesional în mod adecvat.

Conturarea ***rolului elevului***: activism - creativitate - inițiativă - responsabilitate conduce la definirea status-ului profesorului - recunoaștere - credibilitate - respect - influență. Odată cu creșterea rolului elevului/subiectului educațional în procesul învățării și al autoeducației, rolul profesorului nu scade,ci se schimbă, devine mai flexibil și mai nuanțat. Între rol-status-urile elevului și profesorului există o relație cibernetică bine determinată.

Atât status-ul,cât și rolul au în structura lor elemente prescrise și elemente câștigate. Elementele prescrise sunt cele care se referă la vârstă, sex, sau tiparul comportamental. Elementele câștigate sunt cele care se referă la individualitatea, la personalitatea elevului sau a profesorului. Astfel orice elev sau profesor au o anumită vârstă, sex, temperament. În funcție de acestea au anumite așteptări unii de la ceilalți definindu-și ***fundamentele rol - statusurilor***. Dar orice elev sau profesor au și un anumit nivel de inteligență, capacități, interese, aspirații în funcție de care aceste ***așteptări*** se concretizează.

Inserția în rol-status se face începând cu atributele externe, (formale) după care se însușește treptat și conținutul intern sub formă de reprezentări, noțiuni, atitudini.

Rol-status-urile de elev și de profesor se învață. Elevul învață cum să devină elev (rolul său) în funcție de ce așteaptă profesorul de la el (status-ul profesorului) iar profesorul învață cum să devină profesor (rolul profesorului) în funcție de ce așteaptă elevul de la el (status-ul elevului). Această relație este valabilă și în cazul cuplului copil - părinte, profesor - părinte, profesor - inspector, sau a unui cerc cibernetic mai larg elev - părinte - profesor - inspector - elev.

Caracterul cibernetic de influență directă și inversă între partenerii educaționali este esențial pentru creșterea eficienței educaționale.

În status și rol este definită personalitatea partenerilor educaționali în trăsăturile sale ***modale***, adică în ***notele comune*** care se referă la situația de elev, profesor, părinte, inspector etc.

Aceste ***note comune*** sunt dinamice și se schimbă în funcție de evoluția poziției sociale a partenerilor educaționali.

Pe tiparul modal, fiecare elev, profesor, părinte, inspector

schițează varianta sa particulară, inedită, condiționată de inteligență și caracter de condițiile de viață, de interesele și opțiunile personale.

Această ***particularizare*** nu înseamnă că status-ul și rolul sunt exterioare partenerilor educaționali. Ele se răsfrâng în conștiință și conduită, sunt încorporate și integrate personalității[8].

I.3. OBIECTIVELE PSIHOLOGIEI EDUCAȚIONALE

Problematica psihologiei educaționale este orientată în mai multe direcții (vezi Psihologia educației și dezvoltării, 1983).

1. ***Constructiv - experimentală*** prin care aceasta își propune optimizarea procesului instructiv - educativ prin metode de tip ***formativ*** și ***creativ***.

Dacă mișcarea „să pornim de la copil" s-a declanșat la începutul secolului al XX-lea cu înlocuirea metodelor pasiv-expozitive prin cele activ-participative, răspândirea acestor metode în învățământ nu s-a produs încă. Ele nu constituie ***regula*** ci excepția. Concepția constructiv - experimentală nu a ajuns la nivel de mentalitate a partenerilor educaționali.

Rol-status-urile de elev și profesor trebuie să transpună în practică noile elemente legate de noile metode de tip formativ și creativ. Numai însoțite de convingere ele vor fi operaționale.

2. ***Corectivă*** care se adresează fenomenelor de neregularitate a comportamentelor educaționale ce depășesc într-un sens sau altul normalul (supradotare, handicap). În realizarea acestor obiective socioterapia și psihoterapia au un rol fundamental.

Atât supradotații,cât și cei cu handicap intră în categoria subiecților cu nevoi speciale cărora partenerii educaționali le pot răspunde nu numai cu metode didactice,ci mai ales cu cele socio și psihoterapeutice: de consiliere, orientare, susținere, monitorizare.

3. ***Socio și psihoterapeutică***. Din punct de vedere socioterapeutic psihologia educațională poate contribui la reducerea ***traumatismului instituțional***, a stress-ului legat de caracterul formal și oficial al educației.

Din punct de vedere psihoterapeutic, psihologia educațională își propune să revadă relația dintre partenerii educaționali și situația educațională și să realizeze acel nou construct de „educație complexă integrală" (C. Păunescu, 1984).

Întrebări și exerciții

1. În ce constă deosebirea între demersul filosofic de cunoaștere a lumii și cel științific?
2. De ce psihologia ca știință s-a format mai târziu decât celelate științe?
3. Unde se situează psihologia educațională în schema clasificării științelor psihologice după criteriul tipurilor de norme dominante?
4. Dar după caracterul general sau aplicativ al acestor norme?
5. Dezvoltați caracterul aplicativ al psihologiei educaționale!
6. În ce constă rolul socioterapiei și psihoterapiei în școală?
7. Definiți noțiunile de rol-status aplicabile partenerilor educaționali: profesori, elevi, părinți.

[8] Radu I., 1974, *Psihologie școlară*, Editura Științifică, București.

8. Ce raport există între ele?
9. Faceți o listă cu așteptările pe care le aveți de la profesori? Ce așteptări credeți că au profesorii de la elevi? Comparați cele două liste.
10. Care sunt obiectivele psihologiei educaționale?
11. În rol-status de profesori cum veți îndeplini aceste obiective?

CAPITOLUL II

MODEL COMUNICAȚIONAL - CIBERNETIC AL SISTEMULUI PSIHIC UMAN

II.1. SISTEMUL PSIHIC UMAN (S.P.U.) SISTEM CIBERNETIC

Viziunea sistemică și cibernetică în care ne propunem să realizăm cursul de psihologie educațională este susținută nu numai teoretic de consonantismul odoblejian (1938), de cibernetica wieneriană (1948), teoria informației și teoria generală a sistemelor (1948).

Medicul și savantul român Ștefan Odobleja[1] a publicat la Paris monumentala lucrare ***La psychologie consonantiste*** prin care fundamentează o adevărată ***metaștiință***, care va fi denumită mai târziu de către N. Wiener cibernetică. În această lucrare Odobleja realizează prima modelare cibernetică a psihicului uman, după principiul ***rezonanței***, cu cele două componente ale sale consonanța (asemănarea) și disonanța (deosebirea) dintre fenomenele psihice cu ajutorul cărora redefinește toate categoriile psihice. Astfel el elaborează nouă legi ale consonantismului: legea consonanței, ***legea reversibilității***, legea

[1] Odobleja Șt., 1938-1939, *La psychologie consonantiste*, Ed. Maloine, Paris.

echivalenței, legea compensației, legea echilibrului, legea reacției, legea antrenamentului, legea disonanței și legea alternanței prin intermediul cărora psihicul este explicitat ca fiind parte integrantă a universului care se supune acelorași legi.

Peste 10 ani, în 1948 matematicianul N. Wiener[2] publică lucrarea ***Cibernetica*** (știința comenzii și a controlului) în care prezintă adaptarea matematică și tehnică a uneia dintre cele nouă legi elaborate de Odobleja - ***legea reversibilității***. „Sistemele cu autoreglare și îndeosebi acelea complexe și hipercomplexe (prin excelență omul) constituie obiectul ciberneticii. Acesta funcționează pe baza principiului conexiunii inverse sau a feed-back-ului, al izofuncționalismului și al binarității. Metodele de bază prin care se efectuează cercetarea sunt: metoda analogiei, a modelării și a „cutiei negre" (apud P.P. Neveanu, 1978).

În același an 1948 Cl.E. Shannon elaborează o teorie statistică a transmisiei semnalelor în care informația este înțeleasă ca o cantitate măsurabilă care reduce incertitudinea, făcându-se abstracție de semnificația ei. Predominarea aspectului cantitativ în înțelegerea informației constituie limita teoriei shannoniene în psihologie. „Orice obiect sau fenomen fizic poate fi emițător de informație dar nu și receptor, ci numai sistemele biologic, uman, social, tehnic care sunt dotate cu însușiri ce fac posibilă extragerea informației, codificarea, semnalizarea. Informația are o semnificație ***ideală*** deoarece nu depinde de natura suportului substanțial-energetic. Semnalul este organizat ca model (patern) în raport cu sursa. După cum entropia fizică este măsura dezorganizării așa informația transmisă printr-o serie de semnale este legată de ***organizare*** iar cantitativ informația

[2] Wiener N., 1966, *Cibernetica*, Ed. științifică, București.

poate fi interpretată ca „negentropie"[3].

Dar formula lui Shannon înregistrează informația „eronată" alături de cea corectă, singurul ei sistem de referință fiind ignoranța. Științele economice, sociale, pedagogice, psihologice au abordat ***latura calitativă*** a informației.

Prin teoria generală a sistemelor Bertalanffy[4] (1948) propune o abordare generalizată a sistemelor din diferite domenii de existență cu precădere a celor de natură biologică, într-un limbaj logico-matematic.

Sistemul reprezintă (P.P. Neveanu) o grupare sau organizare ierarhică de elemente ce interacționează ***substanțial, energetic*** și/sau ***informațional*** între ele și cu mediul. Sistemele pot fi mai mult sau mai puțin închise/deschise. ***Cibernetica*** studiază sistemele mai mult deschise care realizează toate tipurile de schimburi. Interacțiunea dintre elementele unui sistem sau dintre sisteme a fost numită ***comunicare***. Din punct de vedere cibernetic comunicarea a fost definită (P.P. Neveanu, 1978) ca un ***proces de schimb*** substanțial, energetic și/sau informațional pe baza căruia se asigură reflectarea sistemului emițător în sistemul receptor. Astfel comunicarea este înțeleasă într-o viziune mai largă decât noțiunile de limbă, limbaj vorbire. Dacă ***limba*** este un ***fenomen social*** istoricește constituit, determinat de trebuințe de ***interacțiune și comunicare*** a oamenilor în procesul vieții lor în colectivitate, limbajul este ***fenomenul psihologic*** specific de folosire a limbii iar vorbirea fenomenul individual viu, concret, de manifestare a limbii (Ferdinand de Saussure, 1929). Toate aceste

[3] Neveanu P.P., 1978, *Dicționar de psihologie*, Ed. Albatros, București.

[4] Berthalanffy, L., 1972, *Teoria sistemelor și aplicarea ei în psihologie* în „Cercetarea faptului social" Ed. Politică, București.

noțiuni au ca element central comunicarea.

Cibernetica susține că întregul univers se află într-un permanent proces de comunicare. De asemenea psihologia cibernetică arată că întreaga activitate psihică este concepută ca o ***rețea de comunicare*** informațională în ordine inter-specifică (cu alții, cu lumea) și infraspecifică (cu sine, între subsistemele sistemului psihic uman).

Sistemul psihic uman a fost definit (P.P. Neveanu, 1976) ca un macrosistem, hipercomplex, dinamic și autoreglabil. Ontologic activitatea psiho-comportamentală se distinge prin: interacțiunea părților, integritate, organizare, reglaj, ierarhizare, complexitate.

Posibilitatea aplicării ciberneticii în studiul fenomenelor psihice este condiționată de recunoașterea și admiterea următoarelor teze[5] (M. Golu):

1. Omul ca întreg este un sistem cibernetic hipercomplex, dotat nu numai cu atributul autoreglabilității, ci și cu cel al autoorganizării, cu proprietatea reactivității și capacitatea acțiunii transformatoare.

2. Psihicul este un fenomen de natură și esență informațională constituindu-se în cadrul comunicației bilaterale dintre sistemul individ și mediu;

3. Psihicul uman este expresia unei forme superioare de comunicație mediată și instrumentată social-istoric;

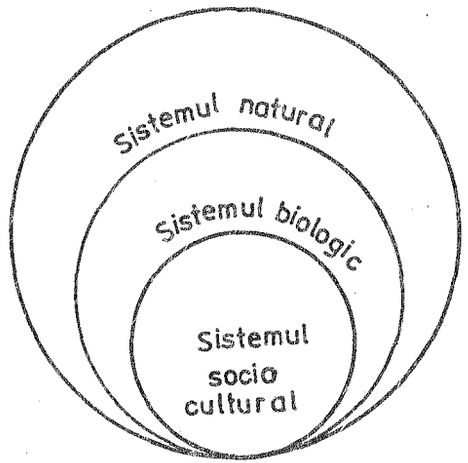
4. Psihicul ca ansamblu organizat de mesaje informaționale interiorizate despre lumea externă și comportamentul ca sistem integrat de reacții și acțiuni cu finalitate adaptativă alcătuiesc un

[5] Golu M. 1975, *Principii de psihologie cibernetică*, Ed. Științifică, București.

bloc operațional unitar, planul extern și cel intern fiind reciproc convertibile;

5. Procesele psiho-comportamentale sunt definibile în termeni operaționali, metodele de studiu adecvate fiind metoda „cutiei negre", metoda modelării și metoda analogiei.

Suprastructura S.P.U. este reprezentată de sistemele natural, biologic și socio-cultural, într-o continuă interdependență. Omul este în același timp dar nu și în același mod element al naturii, al lumii vii și al societății. Dar pentru sistemul psihic uman (S.P.U.) cel mai apropiat și mai reprezentativ este sistemul socio-cultural, datorită originii, esenței și funcțiilor S.P.U. care sunt de natură socială. Însăși formațiunea cea mai bine prelucrată a S.P.U. conștiința - software-ul psihicului este de natură socială, inter-relațională. Putem reprezenta grafic suprastructura S.P.U. astfel:



Infrastructura S.P.U. este dată de interacțiunea dinamică între cele trei nivele funcționale: conștient, subconștient, inconștient. Sistemul psihic uman a fost explicat ca un

continuum de verigi operaționale integrate la aceste nivele și care interacționează prin feed-back intern pozitiv și negativ. În termenii lui J. Piaget ***feed-back-ul negativ*** este caracteristic proceselor de ***asimilare*** a lumii la schemele deja formate ale subiectului, prin care se reduce necunoscutul la cunoscut. Prin ***feed-back-ul pozitiv*** se realizează latura de ***acomodare*** a subiectului la lume care constă în transformarea propriilor scheme mentale și creșterea capacității sale antientropice.

Circuitele cu lumea sunt mijlocite de circuitele cu sine și invers. Cu cât structurile operatorii se situează la un nivel mai înalt cu atât ele sunt mai deschise către lume. Astfel conștientul este sistemul cel mai deschis lumii dar și cel mai fragil. Toate procesele psihice se desfășoară concomitent la toate cele trei nivele - realizând integritatea sistemului - dar în ponderi diferite.

Astfel ***nivelul conștient*** reprezintă un cod de gradul 3[6] (P.P.Neveanu, 1977), prin care se realizează reflectarea și reglarea produselor codurilor de gradul 1 și 2.

Noi cunoaștem lumea prin intermediul primului sistem de semnalizare - imaginea - (senzații, percepții, reprezentări), care este reflectată și reglată de cel de al doilea sistem de semnalizare - cuvântul. Prin imagine - codul de gradul 1 - se reflectă lumea dată, hic et nunc (aici și acum) accesibilă simțurilor. Dar acest cod de gradul 1 introduce perturbații (vezi iluziile optice, de mișcare etc.) în sistemul de prelucrare a datelor. Cuvântul - codul de gradul 2 reflectă și corectează aceste perturbații depășind lumea prezentă și construind posibilul și viitorul. Conștiința este codul de gradul 3 care reflectă atât cuvântul,cât și imaginea,

[6] Popescu - Neveanu P. 1976-1977, *Curs de psihologie generală*, vol.I-II, Universitatea București.

stabilind scopuri, proiecte, anticipând și proiectând viitorul. Conștiința presupune un subiect care cunoaște și are o intenție, un Eu volitiv. Ea este totdeauna cognitiv-conativă, informațională și ***intențională***. Conștiința înseamnă reducerea fenomenului la esență, a formei la conținut, a particularului la general. Ea este cea mai bună dovadă de emergență a psihicului. Conștiința integrează nivelele perceptual și semantic al informației, restructurându-le mereu în funcție de intențiile, scopurile, idealurile Eului.

Subconștientul S.P.U. a fost denumit conștiință inferioară, stinsă, memorie potențială, automatism psihic punându-se în evidență elementele de structură analogică cu cele ale conștientului. ***Subconștientul*** este un ansamblu de servomecanisme și implicații nemijlocite ale conștiinței, o rezervă de ***informații și operații*** din care se constituie faptele de conștiință (P.P. Neveanu, 1976). Între conștient și inconștient subconștientul apare ca un sistem mediator care face parte din Eu, deosebindu-se atât de Eul conștient, cât și de cel inconștient.

Inconștientul are o structură complexă, deosebindu-se de sinele, pulsional, biologic din modelul freudian[7] al psihicului, de inconștientul colectiv, transindividual din modelul psihicului elaborat de C.G. Jung[8], sau de Marele Anonim din modelul psihicului în viziunea lui Lucian Blaga. ***Inconștientul*** în viziunea psihologiei cibernetice este alcătuit din elemente ereditare, instinctive, de memorie involuntară, deprinderi, fenomene de spontaneitate și telepatie. El are atât o structură organică, latent - activă, automatică cât și una mnezică, rațională și chiar

[7] Freud S. 1996, *Dincolo de principiul plăcerii*, Ed. Trei, București.

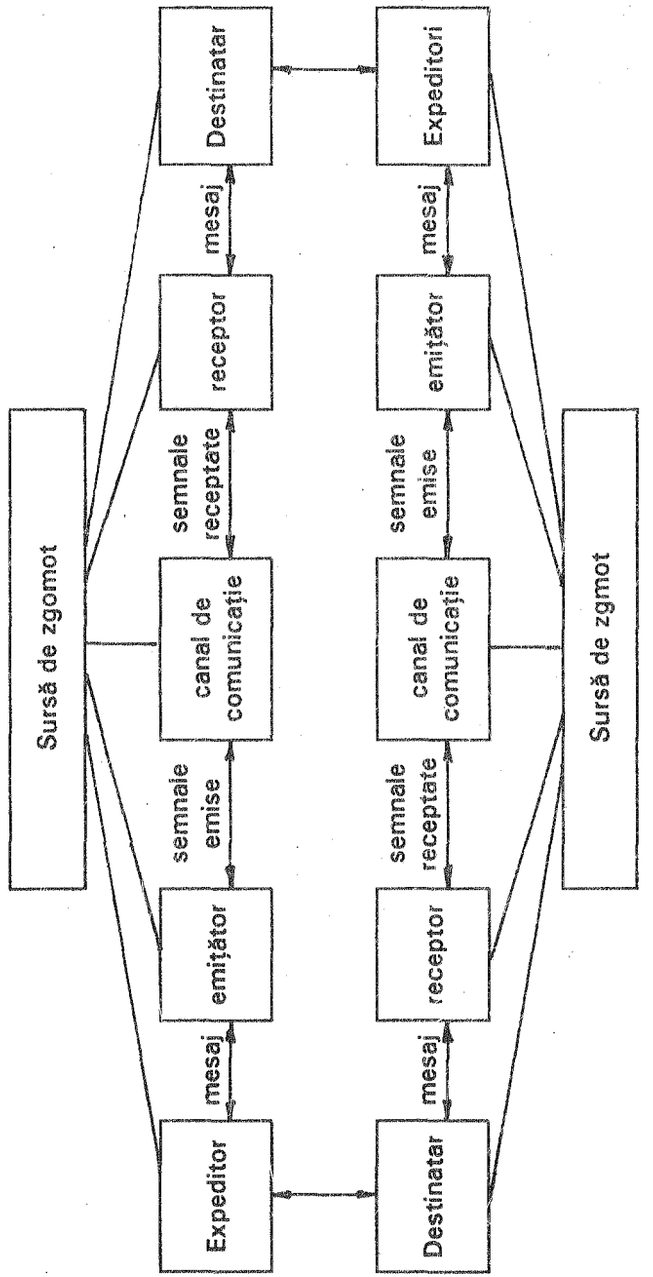
[8] Jung C.G., 1994, *Puterea sufletului*, Ed. Anima, București, vol.I-IV.

coconștientă. El este puternic energetic dar determinist, rigid, acționând după legea „tot sau nimic". Funcțiile sale sunt de energizare a psihicului, de ocultație și negație fiind responsabil de fenomenele de parapsihologie dar și de creație și cunoaștere realizând chiar sinteze mintale inedite. Procesele inconștiente se petrec în afara timpului și spațiului, nu sunt sensibile la contradicții, sunt dinamice dar nu în aceeași măsură și plastice, ci dimpotrivă rigide. Inconștientul este acea zonă magmatică, bazală, energizantă, amorală având alte legi de organizare decât conștiința.

Comunicarea infrastructurală între conștient, subconștient și inconștient se realizează prin menținerea ierarhiei sistemului, a coordonării conștiente a sistemului, a complementarității între conștient și inconștient. Unitatea între conștient și inconștient, bipolaritatea psihicului spre interior și exterior asigură echilibrul acestuia cu sine și cu mediul.

Ca orice sistem de tip cibernetic sistemul psihic uman rămâne deschis din punct de vedere comunicațional dar se închide din punct de vedere reglatoriu. El își elaborează anumite constante (obiectul permanent, mărime, formă, spațiu, timp) care-i conferă identitatea dar exercită un ***control retroactiv permanent*** pentru a nu devia în fenomene entropice.

Ca și informația, psihicul nu este „emanat" de către structura substanțială a individului sau a creierului. Informația se creează în procesul comunicației sistemului dat cu mediul „marea comunicație" și are ca rezultat ***modelul informațional*** al ***realității obiective*** și cu sine însuși, elaborând ***modelul informațional al propriului Eu***. Corelarea celor două tipuri de modele este nota calitativă esențială a psihicului ca sistem informațional specific care-l deosebește de celelalte nivele de organizare informațională:



Modelul cibernetic al comunicării

biologic, fiziologic, mașinist. Forma superioară de realizare a acestei comunicări este ***integrarea conștientă*** proprie psihicului uman.

II.2. FENOMENUL COMUNICĂRII TOTALE

Denumim fenomenul comunicării totale ca cel ce se realizează între toate subsistemele S.P.U. și ale personalității, la nivel infrastructural și între psihicul uman și celelalte subsisteme ale universului la nivel suprastructural (mica și marea comunicație). Dar comunicarea umană internă și externă este diferită de celelate tipuri de comunicare economică, materială, tehnică deoarece este în esență un ***schimb de semnificații. Modelul cibernetic*** al comunicării ca schimb de semnificații a fost realizat schematic astfel (Wiener, 1948): (vezi schema).

În 1973 Tatiana - Slama - Cazacu[9] arată că în această schemă comunicarea este privită ca și cum s-ar petrece ***în vid***, fără să se țină seama de ***contextul comunicării***. De aceea cercetătoarea română realizează o schemă a ***comunicării în context.***

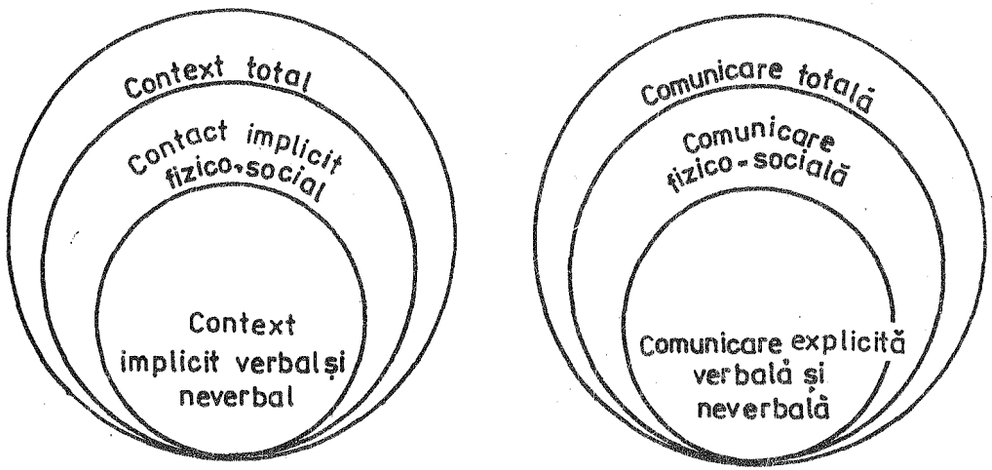
CONTEXT

emițător — informație codare — MESAJ (COD) — informație decodare — receptor

CONTEXT

[9] T. Slama - Cazacu 1973, *Psihologia generală și psihologia socială*, E.D.P. București.

De asemenea ea arată că atât contextul comunicării cât și comunicarea însăși sunt stratificate astfel: context total, context implicit fizico-social și context explicit verbal și non-verbal. În funcție de structurarea contextului comunicarea este: totală, implicită fizico-socială și explicită verbală și non-verbală.



Pentru relația profesor-elev-educație comunicarea explicită verbală este tradițională, dar ea se realizează și într-un context implicit și total care are anumite influențe. Conștientizând aceste influențe, ale contextului fizico-social mai ales le putem controla și crește influența pozitivă. Dacă înțelegerea sistemică a psihicului uman este deja funcțională, avantajele viziunii sistemico - cibernetice asupra relației concrete profesor - elev - învățare - școală - educație nu sunt suficient exploatate. Astfel atât elevul, cât și profesorul nu valorifică pe toate planurile procesul comunicării ca unul de ***schimb***: cognitiv, afectiv, volitiv, comportamental; nu se cunosc suficient, nu iau în calculul eficienței educaționale variabilele de context fizico - social.

Acest lucru se poate realiza dacă planurile de învățământ,

programele analitice, manualele, cursurile, orariile vor fi restructurate atât din punct de vedere conceptual cât și praxiologic, în sensul predominării aspectului formativ asupra celui informativ. Nu cantitatea de informații în sine este relevantă ci calitatea formativ - creativă a acestora: - creșterea caracterului aplicativ al informațiilor nu în defavoarea celui teoretic ci printr-un echilibru adecvat cu acesta - individualizarea învățării în funcție de vârstă dar și de particularitățile de personalitate ale partenerilor educaționali - conceperea relației profesor - elev - școală ca o relație concretă, vie, dinamică și nu oficială, teoretică, statică. Termenii de randament școlar și eficiență educațională se pot aplica nu numai raportului dintre obiectivele propuse și rezultatele obținute ci și ***relației profesor - elev - școală - educație*** în sensul raportului între investițiile cognitiv - afectiv - volitiv - comportamentale ale partenerilor și rezultatele de aceeași natură obținute.

Cu cât investițiile pe toate aceste planuri (cunoștințe, sentimente, atitudini, conduite) vor fi mai mari și calitativ superioare cu atât rezultatele vor fi mai adecvate.

Într-o nouă viziune cibernetică socio și psihoterapeutică se pot reduce riscurile investițiilor, se pot preciza mai diferențiat obiectivele educaționale mai ales cele care sunt pe cale de dispariție (siguranța, ordinea, bucuria de viață, iubirea, partenerilor educaționali) pentru garantarea armoniei personalității și integrarea socio-profesională.

Întrebări

1. Argumentați necesitatea și avantajele viziunii sistemico-cibernetice asupra S.P.U.
2. În ce constă suprastructura și infrastructura S.P.U.
3. Alcătuiți o listă cu elementele comunicării totale părinte-elev-profesor-educație.

CAPITOLUL III

MODELAREA PERSONALITĂȚII

III.1. CONCEPTUL DE PERSONALITATE

În tentativa de definire a personalității se citează peste 50 de definiții. Aceasta înseamnă că noțiunile de maximă generalitate sunt greu de definit în psihologie ca și în alte științe, chiar dacă ele circulă și sunt relativ ușor de înțeles într-un limbaj empiric.

Personalitatea a fost definită prin corelarea și diferențierea a patru termeni subsumați: ***individ, individualitate, persoană, personaj***.

Dacă termenul ***individ*** are o semnificație predominant biologică (de exp. și planta este un individ) termenul de ***individualitate*** este predominant bio - fiziologic (de exemplu animalul are o anumită unitate și coerență). Termenul de ***persoană*** indică aspectul psihic predominant (numai omul poate fi o persoană) iar termenul de ***personaj*** se referă la aspectul ***social*** predominant (de exemplu rol status-urile de profesor și elev). Personalitatea interacționează aspectele biologice, cu cele bio-fiziologice, psihice și socio-culturale, axiologice într-un întreg, dinamic și flexibil. Astfel definiția unanim acceptată în psihologia actuală este una structural-sistemică și îi aparține lui

G.W. Allport:

„Personalitatea reprezintă organizarea dinamică în cadrul individului a sistemelor psiho-fizice care determină comportamentul său caracteristic și gândirea sa"[1].

Caracteristicile personalității concepută ca un sistem sunt: - ***unitatea*** între trăsături; ele alcătuiesc o totalitate, un întreg; - ***integritatea*** care este dată de interacțiunea dintre aceste trăsături; - ***structuralitatea***; trăsăturile personalității se organizează într-o anumită structură; - ***dinamismul***, mișcarea, libertatea de manifestare, flexibilitatea trăsăturilor.

În aceeași manieră structurală personalitatea a fost definită prin corelarea trăsăturilor ***generale de specie*** cu cele ***tipice*** de grup și ***individuale***.

Omul ca individ aparține speciei umane, având caracteristicile speciei sale (limbaj articulat, gândire, voință, afectivitate superioară) dar și unui anumit grup socio-cultural determinat geografic, istoric, economic. Trăsăturile sale individuale intră în interacțiune cu trăsăturile de grup și cu cele de specie determinând o construcție unică. De această interacțiune depinde unicitatea sa, personalitatea.

Dintre trăsăturile individuale G.W. Allport[2] identifică trăsături:

- cardinale (una sau două)
- centrale (de ordinul zecilor)
- secundare (de ordinul sutelor)
- latente (de ordinul miilor) ierarhizate într-o structură piramidală.

---

[1] G.W. Allport, *Structure et développment de la personalité*, Neuchâtel, Suisse, 1970, p.34.

[2] Idem.

Trăsăturile de personalitate evidențiază particularități ***relativ stabile*** ale unei persoane, indică predispoziția de a răspunde într-un anumit fel la o anumită categorie de stimuli.

La un nivel superior de generalizare se întâlnesc ***tipurile*** ca structuri sau configurații specifice formate din mai multe trăsături.

Dintre ***tipologiile morfo-fizico-psihologice*** (a lui Hipocrat, Viola, Pende, Sigaud, Sheldon) cea mai cunoscută cea a lui Kretschmer[3] distinge tipurile: ***picnic, astenic, atletic*** și ***displastic*** după constituția corporală și predispoziția psihopatologică.

Dintre ***tipologiile psihologice*** (a lui S. Freud, Jung, Eysenck, Rorschach, Luscher) cea mai cunoscută cea a lui S. Freud[4] distinge după fazele de evoluție a libidoului tipurile oral, anal, uretral, falic și genital. C.G. Jung[5] continuat de M.J. Eysenck[6] după criteriul orientării psihicului spre interior sau exterior distinge tipurile introvert, extravert și ambivert (echilibrat).

Dintre ***tipologiile psihosociologice*** K. Lewin identifică tipul autocrat, democrat, permisiv după relația individ-grup.

A. Kardiner și K. Linton[7] descriu două ***tipuri de trăsături***: de bază care alcătuiesc ceea ce s-a numit ***personalitatea de bază*** și de statut care alcătuiesc ***personalitatea de statut***. Dacă

[3] Kretschmer E., 1931, *Korp ban und karacter,* Springer Verlag Berlin.

[4] Freud S., *Cinq leçon sur la psychanalise*, Paris, Payot.

[5] Jung C.G., 1994, *Puterea sufletului*, vol.I-IV, Ed. Anima, București.

[6] Eysenck M.J., 1971, *The structure of Human Personality*, London, Methmen.

[7] Linton K., 1968, *Fundamentul cultural al personalității*, București.

personalitatea de bază este o structură de trăsături psiho-sociale, culturale, comune unei anumite ***categorii*** de persoane, într-o societate dată și se apropie de ***inconștientul colectiv*** a lui C.G. Jung, personalitatea de statut se suprapune personalității de bază fiind o structură de trăsături care se referă la poziția socială a persoanei.

În studiul psihologic al personalității s-a identificat și modalitatea de abordare factorială. Dacă trăsătura sau tipul pot fi descrise empiric, factorul este obținut în urma aplicării analizei factoriale, matematice în psihologie. De exemplu dacă notele obținute de elevi la psihologie corelează semnificativ cu cele obținute la literatură, filosofie aceste note pot fi explicate prin existența unui factor comun.

III.2. TEORII ASUPRA PERSONALITĂȚII

În istoria psihologiei au fost elaborate mai multe ***tipuri de teorii***:

I. După numărul factorilor individualizați ai personalității teoriile au fost clasificate în:

1) ***teorii moniste*** care identifică un singur factor. De exemplu factorul afectiv în cazul teoriei freudiene. ***Modelul freudian*** al psihicului este reprezentat de cele trei nivele funcționale: ***sinele (id), eul (ego)*** și ***supraeul (super-ego-ul)*** într-o continuă legătură și conflictualitate.

Sinele este sediul instinctelor, impulsurilor, tendințelor, dorințelor. El este conflictual, energetic, amoral fiind guvernat de principiul plăcerii ***EROS***. El încearcă să se exteriorizeze, să se manifeste în conduită însă nu toate tendințele sale sunt acceptate de conștiință. De aceea unele sunt trimise înapoi la nivelul sinelui

- sunt refulate - altele își schimbă sensul devenind creative prin sublimare - altele sunt convertite în simptome patologice (nevroză, psihoză).

Eul este sediul echilibrului, instanța care arbitrează conflictele între sine și supra-eu, fiind guvernat de ***principiul realității.***

Supra-eul este sediul normelor, al regulilor socio-culturale, formate prin interiorizarea modelelor parentale care cenzurează tendințele pulsionale ale sinelui. ***Supra-eul*** conține atât elemente conștiente cât și inconștiente, fiind guvernat de ***principiul morții***, THANATOS.

S. Freud[8] accentuează conflictualitatea intrapsihică și caracterul biologic - sexual al acestei conflictualități desfășurate între nivelele psihicului.

2) ***Teoriile pluraliste*** care identifică mai mulți factori:

a) fluiditate, flexibilitate, originalitate - la Cattell[9]

b) divergență, convergență la Guilford[10]

c) introversiune, extraversiune, echilibru la Eysenck[11].

Dacă factorii diferențiați de Cattell subliniază ***creativitatea*** subiectului, factorii lui Guilford ***gândirea*** iar cei ai lui Eysenck ***relația subiect-mediu***, interacțiunea dintre acești factori pune în evidență specificul personalității umane.

---

[8] Adolfo Fernandez - Zoïla, 1996, *Freud și psihanalizele*, Ed. Humanitas, București.

[9] Cattell R.B., 1967, *The scientific analysis of personality*, Harmonsworth, Penquin Books.

[10] Guiford J.P., 1967, *The nature of Human intelligence*, New York, Mc. Grow - Hill.

[11] Eysenck H.J., 1971. *The structure of Human personlity*, London, Meethuen.

II. După ***tipul*** acestor factori teoriile personalității se clasifică în:

1. ***teorii biologizante*** care exagerează rolul biologicului în modelarea personalității. De exemplu I. Pende distinge tipurile: - brevilin (scund) - mediu - longilin (înalt).

2. ***teorii psihologizante*** care accentuează rolul psihologicului în modelarea personalității. De exemplu H. Rorschach (1941) distinge tipurile: - extratensiv - intratensiv - coartat (retractat) - ambiegal.

3. ***teorii sociologizante*** care subliniază rolul factorului social în definirea personalității. De exemplu K. Horney a identificat tipurile: complezent - agresiv - detașat.

În realitate toate aceste teorii sunt reducționiste, limitând bogăția și complexitatea trăsăturilor sau factorilor de personalitate, punând accentul pe o anumită categorie de elemente și nu pe interacțiunea dintre ele, dinamismul și integrarea lor.

Modelele biologic, psihologic, social, monist sau pluralist, de trăsături sau factori, normal sau psihopatologic al personalității sunt relevante pentru psihologia educațională. Dintre ***teoriile psihologice*** ale personalității (C.Păunescu, 1984)[12] ne referim la:

1. ***Teoria constructelor*** (Kelly)

Ideea fundamentală a lui Kelly este că „procesele unei persoane sunt canalizate din punct de vedere psihologic de felul cum ea ***anticipează*** evenimentele" ceea ce înseamnă - subliniază Păunescu - că esența comportamentului uman este un act de

---

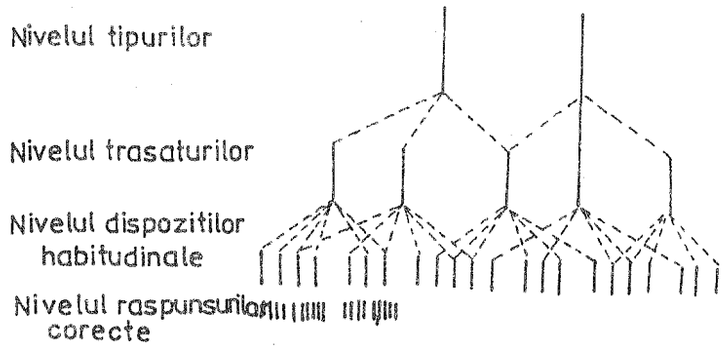
[12] C. Păunescu, 1984, „Coordonatele metodologice ale recuperării minorului inadaptat" E.D.P. București.

anticipație nu o simplă reacție[13].

„Omul încearcă să anticipeze viitorul constituind un cadru conceptual, o serie de lentile măritoare, legate între ele, prin care poate să-și privească propriul univers". Aceste lentile sunt denumite constructe de către Kelly (1955).

3. ***Modelul factorial al personalității***

Eysenck H. J și Guilford J.P. au demonstrat că structura diferențială a personalității se bazează pe un sistem de trăsături cu covariante ierarhizate ca în figura:



Răspunsul unui subiect într-o anumită situație nu se petrece la întâmplare, el reprezintă o stabilitate relativă - după Guilford și o ***dispoziție*** de a răspunde într-o modalitate proprie. Această modalitate specifică cunoaște covariante și determină alte dimensiuni ale modalității unitare de răspuns numite ***trăsături***. La rândul lor trăsăturile au și ele covariante care generează tipurile. Fiecare covariantă formează un ***factor*** care poate fi descompusă în mai mulți factori. Structura ierarhizată a acestor factori determină cele 3 tipuri (modele) ale personalității.

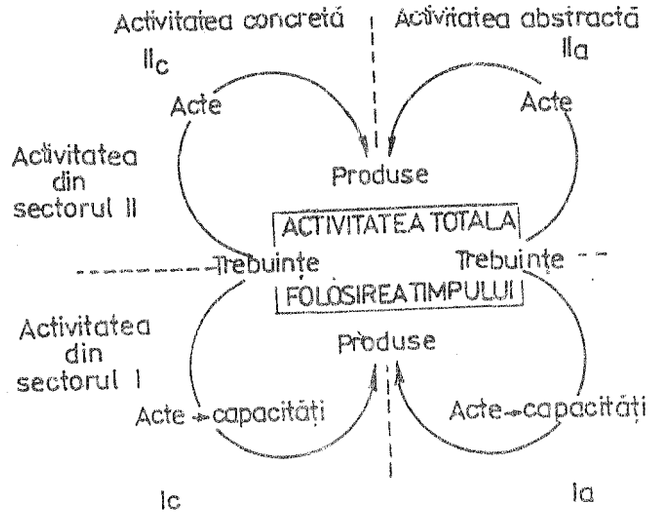
[13] C. Păunescu Op. cit.p.19.

Parametrii de definire ai personalității sunt bazați pe o combinare între ***tipurile temperamentale*** (sangvinic, coleric, flegmatic, melancolic), ***caracteristicile psihosmatice*** (introversiune - extraversiune) și ***caracteristicile clinice*** (distimie, histerie).

Se realizează astfel o sinteză a tuturor elementelor implicate în definirea tipologică a personalității[14].

3. ***Modelul acțional al personalității*** (Lucien Sève)[15]

Autorul acestui model situează conceptele de ***act/capacitate*** și ***trebuință*** la baza explicării personalității.



Personalitatea este un ***sistem complex de acte*** iar specificul unui act este că face socialmente ceva... Denumesc capacități ansamblul de potențialități actuale, înnăscute sau dobândite de a efectua orice act și la orice nivel„ L. Sève include în sectorul I

[14] C. Păunescu „Op.cit.", p.23.

[15] L. Sève „Marxismul și teoria persoanlității" Editura Politică, București, 1974, p.278.

al activității individuale ansamblul de acte care ***produc, dezvoltă*** sau ***specifică*** capacitățile iar în sectorul II ansamblul de acte care punând numai în funcție capacitățile existente produc anumite rezultate.

Concluzia lui L. Sève este că „folosirea timpului conduce la elaborarea infrastructurii și suprastructurii personalității".

4. ***Modelul sistemic al personalității***

Introducerea teoriei sistemelor în știința biologiei și psihologiei aparține fondatorului acestea Ludwig von Bertalanffy (1948). În 1960 G.W. Allport propune o formulă sistemică de definire a personalității. „Personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a sistemelor psiho-fizice care determină comportamentul său caracteristic și gândirea sa"[16].

J. Piaget constată că „în toate direcțiile în care știința investighează legile de organizare a materiei, se conturează din ce în ce mai precis existența unor forme dinamice ierarhizate și asamblate funcțional și anume sistemele (1961)[17]".

Ed. Nicolau și C. Bălăceanu (1972) au încercat să explice majoritatea proceselor psihice inclusiv personalitatea pe modele cibernetice[18]. Psihopatologia demonstrează clar faptul că dereglarea unor funcții mintale constituie o perturbare de sistem nu pierderea unei funcții disparate.

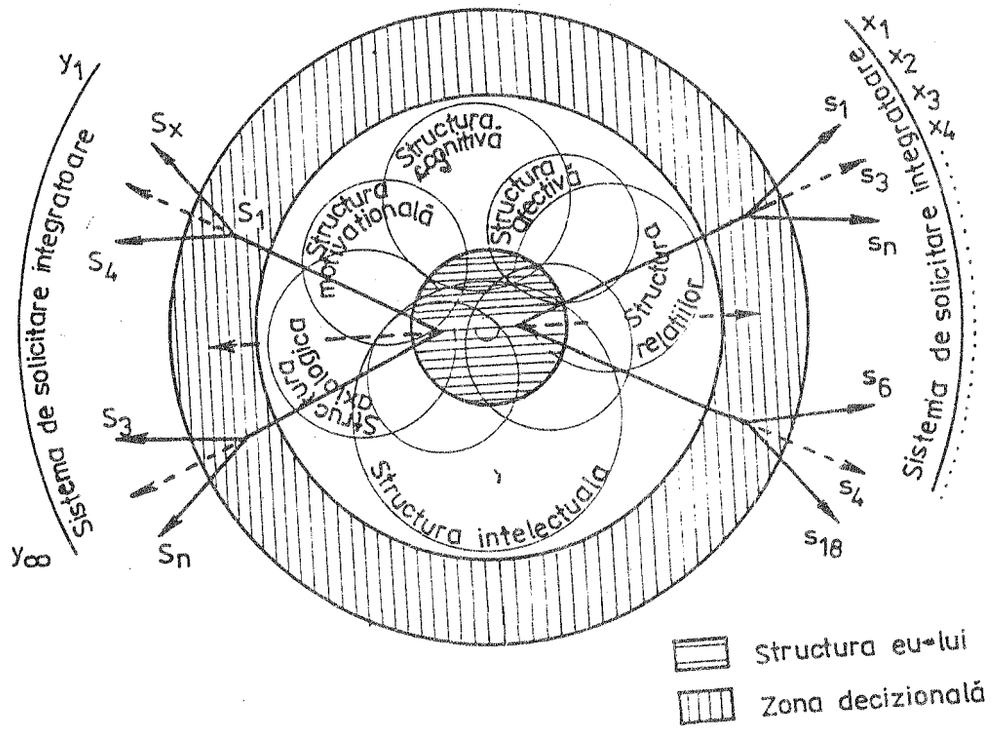
În cadrul aplicării acestei teorii „omul ne apare ca un

[16] G.W. Allport „Structure et développment de las personalité" Delachaux et Niestté, Neuchâtel, Suisse, 1970.

[17] J. Piaget „Logique et conaissance scientifique" Encyclopédie de la Pleiade, Paris, 1961, p.184.

[18] C. Bălăceanu, Edmond Nicolau „Personalitatea umană o interpretare cibernetică" Editura Junimea Iași, 1972.

sistem care întrunește următoarele atribute: integral, deschis, dinamic, hipercomplex și probabilistic la care dacă mai adăugăm dimensiunea autorganizare și autoreglare obținem imaginea unui sistem cibernetic de cel mai înalt ordin pe care autorul (Bertalanffy) aplicându-l la personalitatea umană îl denumește



Pentru psihologia educațională ***teoria constructelor*** care pune accentul pe anticipare și construcție, ***modelul acțional*** care subliniază criteriul de folosire a timpului, și ***modelul sistemic*** al personalității sunt semnificative. Astfel cunoașterea și aplicarea acestor teorii de către partenerii educaționali poate conduce la modelarea unei personalități integre, armonioase, caracterizată

prin autodeterminare, dinamism și eficiență.

III.3. STRUCTURA ȘI DINAMICA PERSONALITĂȚII UMANE

Structura și dinamica personalității umane este dată de interacțiunea dintre subsistemele:

I. Subsistemul de ***orientare*** (trebuințe → motive → interese → aspirații → ideal de viață → concepția despre lume și viață).

II. ***Subsistemul bio-energetic*** reprezentat de tipul somatic, tipul de activitate nervoasă superioară și temperament.

III. ***Subsistemul instrumental - operațional*** reprezentat de deprinderi, priceperi, obișnuințe, capacități, potențial creativ.

IV. ***Subsistemul relațional - valoric*** și de autoreglaj sau caracterul.

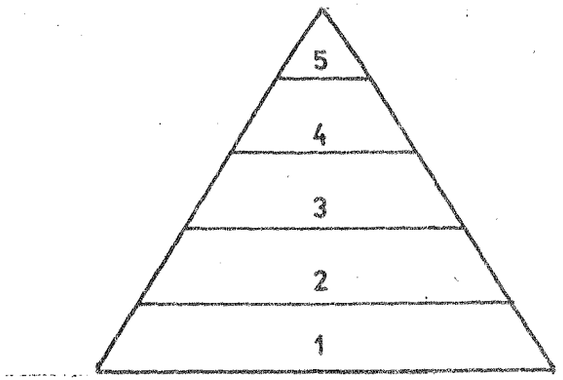
I. Subsistemul de orientare

În termeni cibernetici relația trebuințe - motive - interese - aspirații - ideal de viață, concepție despre lume și viață indică trecerea de la aspectul predominant energetic spre cel predominant informațional, de la cel aleatoriu spre cel esențial de la mobilizare spre direcționare, alegere, decizie.

Subsistemul de orientare al personalității poate fi redat în mod sintetic de piramida lui Maslow. Aceasta indică în ultimă instanță cinci nivele ale trebuințelor, de la cele bazale, fiziologice până la cele din vârf, de autorealizare.

Schematic piramida lui Maslow[19] ar putea fi reprezentată astfel:

[19] Maslow A.H., 1970, *Motivation and Personality*, New York, Harper and Row.



La primul nivel bazal sunt situate ***trebuințele fiziologice*** de foame, sete, sex etc. La nivelul 2, sunt reprezentate ***trebuințele de apărare*** (casă, îmbrăcăminte), la nivelul 3 trebuințele de ***asociere și afiliere*** la grup (familie, prieteni), la nivelul 4 trebuințele de ***apreciere și stimă*** iar la nivelul 5 ***trebuințele de autorealizare*** (realizarea personalității). Aceasta poate fi de natură cognitivă, profesională, estetică, etică, religioasă etc.

Deși Maslow se referă doar la trebuințe și motive considerăm că cele din categoriile 4 și 5 sunt interese și aspirații iar vârful piramidei simbolizează însuși idealul de viață.

Ființa umană are mai întâi nevoie să supraviețuiască (necesitatea de aer, somn, hrană, băutură, reproducerea speciei). O altă trebuință fundamentală este mai puțin cunoscută[20]: nevoia de stroke-uri („lovituri"). În absența stroke-urilor sistemul nervos (măduva spinării) poate să se „altereze". Stroke-ul este o ***unitate de contact uman*** și a fost comparat cu caloria. Se susține

[20] René de Lassus, 1999, „Descoperirea sinelui" Editura Teora, București, p.42-43.

că așa cum avem nevoie de un număr de calorii pe zi tot așa avem nevoie de o anumită ***cantitate de contacte*** umane pentru a supraviețui. Unele sunt sărace în stroke-uri (o singură privire în mulțime, un bună - ziua rapid), altele sunt medii (schimbul de informații profesionale, discuții scurte) altele sunt bogate în stroke-uri (conversații lungi, intimitate, dispute). Analiza tranzacțională distinge ***stroke-uri*** pozitive (+) valorizante și stroke-uri negative (-) devalorizante: de exemplu expresii de considerație, afecțiune sau remarci nepoliticoase, desconsiderație, insulte.

Nivelul 2 asigură nevoia de apărare (fizică) dar și de securitate (psihică). ***Nivelul 3*** satisface nevoia de recunoaștere a ființei umane, de a ști că există pentru ceilalți. Pentru aceasta stroke-urile pozitive și negative sunt alimentul de bază. ***Nivelul 4*** se referă la nevoia de stimă, dorința de a primi de la anumite persoane din anturajul său semne de recunoaștere pozitivă, stroke-uri pozitive. ***La nivelul 5*** se situează dorința de a-și afirma într-o manieră personală caracterul unic, de a-și realiza potențialitățile, aptitudinile.

Trecerea treptată de la trebuințele de natură biologică la cele sociale și de autorealizare pune în evidență însăși modelarea personalității umane sub semnul valorii. Atât formarea personalității,cât și cunoașterea ei sunt condiționate de valoare. Într-adevăr determinarea piramidei motivației se face de la bază la vârf, trebuințele bazale fiind cele mai puternice, dar de la vârf la bază se produce o filtrare, o selecție a trebuințelor care vor fi activizate în funcție de criteriul valoric.

Piramida lui Maslow funcționează în ambele sensuri, concomitent, de la bază la vârf, de la biologic spre social, psihologic, cultural dar și de la vârf la bază, inhibând sau punând

între paranteze tendințele biologizante, anticulturale. Astfel se realizează reglarea trebuințelor de la exterior spre interior, după modele familiale, școlare, sociale și treptat din interior spre exterior.

Modelul cibernetic al trebuințelor se constituie prin funcționarea piramidei lui Maslow în ambele sensuri de la bază la vârf și invers dar și de la exterior spre interior și invers. Subiectul imită modelele celorlalți și apoi își formează propriile modele pe care le propune celorlați.

Școala are un rol fundamental în formarea idealului de viață dar în unitate cu familia și societatea.

II. **Subsistemul bio-energetic** este reprezentat de constituția fizică, tipul de activitate nervoasă superioară (A.N.S.) și temperament.

Criteriul fizic și neuro-fiziologic nu sunt determinante în definirea temperamentului deși acestea au condus la diferite clasificări mai mult sau mai puțin științifice ale temperamentelor.

Astfel medicii antichității Hypocrate (400 î.e.n.) și Galenus (150 î.e.n.) au clasificat temperamentale după predominarea uneia dintre cele patru fluide (humori): sânge, flegmă, bilă neagră (splină) și bilă galbenă (ficat) în: sanguinic, coleric, flegmatic și melancolic.

Cl. Sigaud (1908) după funcțiile organismului solicitate de mediu distinge patru tipuri de temperament: respirator, muscular, digestiv, cerebral.

E. Kretschmer după constituția corporală asociată cu predispoziția psihopatologică diferențiază tipurile: ***atletic*** (musculos), - ***leptosom*** (longilin) - ***picnic*** (digestiv) - ***displastic*** (cu diferite malformații corporale).

Dacă ***picnicul*** este un ciclotimic (Kiklos = cerc, thyma = stare) deschis, vesel, mobil în mod normal, orientarea spre ciclotimia extremă poate conduce la psihoză maniaco -depresivă.

Leptosomul este un astenic, schizotim (schizein = a împărți; phrenos = spirit) în mod normal, fiind mai iritabil, nervos, solitar el poate involua spre schizofrenie. Creșterea rolului factorului psihic în clasificarea temperamentelor este pus în evidență de C.G. Jung, H. Eyseuck.

C.G. Jung[21] după criteriul orientării psihicului către lume sau către sine descrie tipurile: extravert, introvert, ambivert. ***Tipul extravert*** gândește ceea ce simte, concluziile sale intelectuale sunt îndreptate către datele obiective, trăiește în exterior, aderă la mediu, este sociabil, adaptabil, realist, observator al concretului, amator de plăceri.

Tipul introvert: gândește introspectiv, reflexiv, are intensitate și adâncime în gândire, nu știe să-și exploateze ideile personale, este refractar lumii exterioare: inadaptabil, tăcut, calm, inaccesibil; are redusă capacitatea de observație exterioară, este stabil și are sentimente intense sub masca indiferenței.

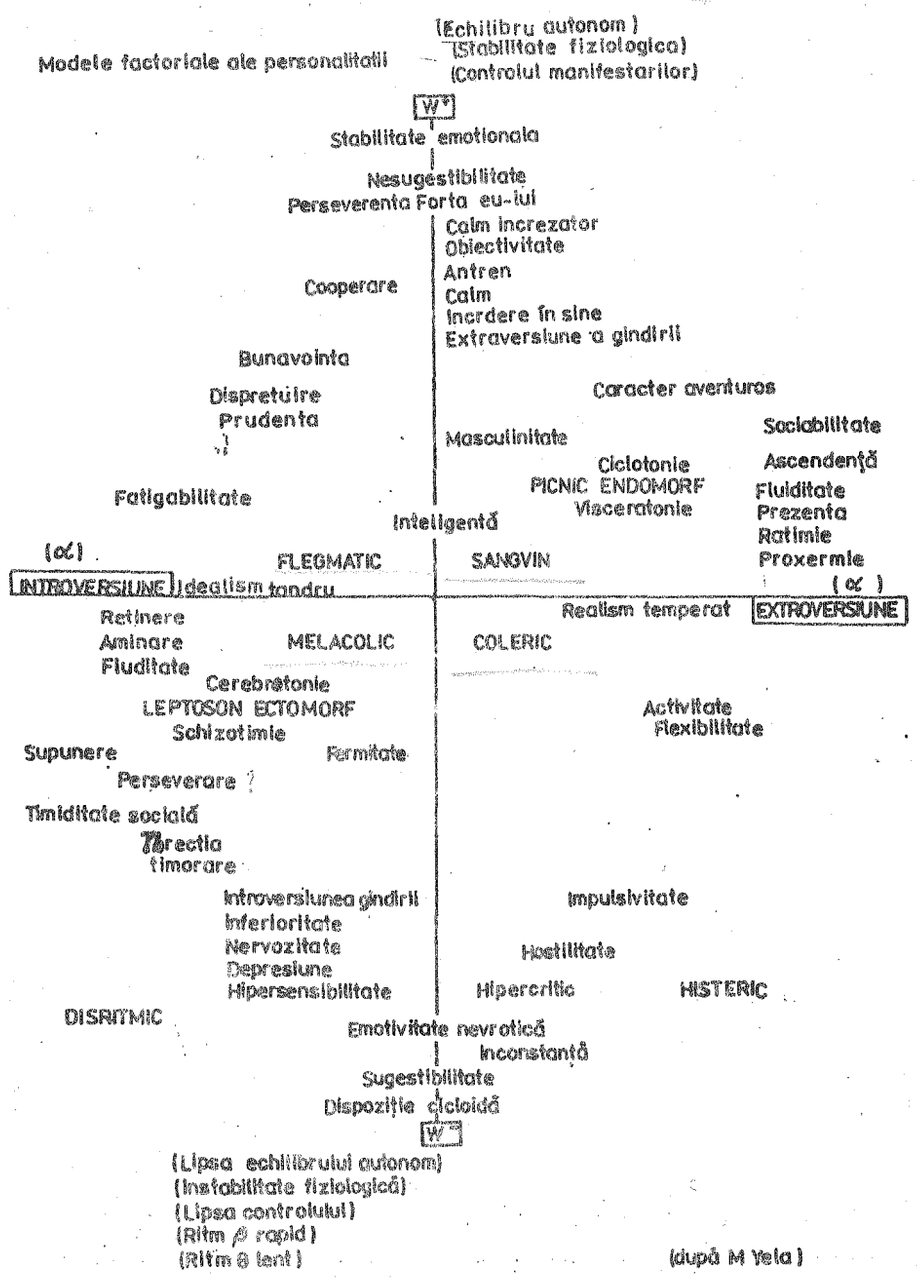
Tipul ambivert este echilibrat, cu tendințe de apropiere între cele două tipuri extreme.

H. Eysenck adaugă gradul de nevrozism sau instabilitate drept criteriu de clasificare a tipurilor introvert, extravert, ambivert. Astfel flegmaticii și melancolicii care sunt descriși ca introverți sunt considerați instabili din punct de vedere psihic iar sanguinicii și colericii identificați ca extraverți sunt considerați stabili.

Manifestarea în conduită a acestor criterii de clasificare a temperamentelor a fost redată schematic astfel:

[21] Jung. C.G., 1997, *Tipurile psihologice*, Ed. Humanitas, București.

Tabelul 1



Tipurile de activitate nervoasă superioară sunt puse în evidență prin clasificarea lui Pavlov. Pe baza unor cercetări neuro-fiziologice pe animale și oameni I.P. Pavlov[22] identifică trei însușiri fundamentale ale sistemului nervos ce se exprimă în activitatea nervoasă superioară. Acestea sunt ***forța*** sau ***energia*** dependentă de metabolismul celulei nervoase și care se exprimă prin ***rezistența la solicitări*** a sistemului nervos; ***mobilitatea*** dependentă de viteza cu care se regenerează substanțele funcționale constitutive ale neuronului și se manifestă prin ușurința cu care se trece de la excitație la inhibiție și invers (de exemplu în modificarea unor deprinderi); ***echilibrul*** între procesele nervoase fundamentale excitație și inhibiție.

Pavlov introduce acest criteriu științific neuro-fiziologic de clasificare a temperamentelor fără a identifica tipurile de activitate nervoasă superioară cu tipurile de temperament. Dacă tipurile de A.N.S. rămân neschimbate pe parcursul vieții, temperamentul este expresia manifestării particulare în plan psihic și comportamental a tipurilor de A.N.S., manifestare mediată de factorii psihologici și socio-culturali.

Astfel pe baza criteriilor neuro-fiziologice sunt descrise patru tipuri de activitate nervoasă superioară:

- puternic, echilibrat, mobil;
- puternic, neechilibrat, mobil;
- puternic, echilibrat, inert;
- slab.

Primul tip constituie baza neuro-fiziologică a temperamentului ***sanguinic*** și se exprimă în conduită astfel: are putere de muncă, rezistență la efort și stress, este activ, dinamic, vioi,

[22] Pavlov I.P., 1953, *Experiența a 20 de ani în studiul activității nervoase superioare a animalelor*, București, Academia R.S.R.

vorbăreț, sociabil, bun conducător, instabil pe plan afectiv.

Al doilea tip corespunde ***colericului*** și se manifestă în conduită prin: putere de muncă, capacitate energetică ieșită din comun dar necanalizată pe o anumită direcție, este deschis, sociabil, generos, poate deveni iraschibil chiar mânios (colère = mânie), este în mod paradoxal stabil pe plan afectiv.

Al treilea tip corespunde ***flegmaticului*** și se manifestă în conduită prin putere de muncă, răbdare, calm uneori imperturbabil, este omul deprinderilor, al legii, este mai lent uneori inert chiar, mai puțin sociabil și comunicativ, este stabil pe plan afectiv.

Al patrulea tip corespunde ***melancolicului*** care are putere de muncă și rezistență la efort reduse, este sensibil uneori hipersensibil, are nevoie de odihnă mai multă pentru a se reface, este nesociabil, retras, izolat, orientat spre natură, artă, este stabil pe plan afectiv.

Cercetătorii școlii caracterologice franceze (Le Senne și G. Berger) și olandeze (Heymans și Wiersma) au condus la descrierea a opt tipuri temperamentale prin combinarea a trei factori: ***emotivitatea, activitatea*** și ***rezonanța*** sau repercursivitatea sau ecoul. Acestor trei factori li se adaugă șase factori complementari.

O persoană este emotivă dacă reacționează puternic și frecvent la stimulii emoționali, este activă dacă se angajează spontan și fără efort într-o activitate; la cealaltă extremă se situează non-emotivul care este rareori tulburat și inactivul care acționează doar sub presiunea evenimentelor. Primarul este cel care trăiește predominant în prezent, evenimentele neavând un ecou puternic asupra lui iar secundarul cel care trăiește predominant în trecut și viitor anticipând viitorul sau „rumegând" trecutul.

TABELUL CELOR 8 TIPURI

			Formule	Nume	Exemple
EMOTIVI	Activi	*Secund.*	E-A-S	Pasionați	Napoleon, Pascal, Racine, Corneille, Flaubert, Michelangelo, Pasteur.
		Prim.	E-A-P	Colerici	V. Hugo, Mirabeau, G. Sand, Gambetta, Péguy.
	Non activi	*Secund.*	E-nA-S	Sentimentali	Vigny, Amiel, Biran, Rousseau, Kierkegaard, Robespierre.
		Prim.	E-nA-P	Nervoși	Baudelaire, Musset, Poe, Verlaine, Heine, Chopin, Stendhal.
NON EMOTIVI	Activi	*Secund.*	nE-A-S	Flegmatici	Kant, Washington, Joffre, Franklin, Turgot, Bergson.
		Prim.	nE-A-P	Sanguini	Montesquieu, Talleyrand, Mazarin, Anatole France.
	Non activi	*Secund.*	nE-nA-S	Apatici	Louis XVI.
		Prim.	nE-nA-P	Amorfi	La Fontaine.

Din combinarea acestor trei caracteristici rezultă opt tipuri temperamentale, după tabelul.[23] (Vezi tabelul celor 8 tipuri).

Dacă tipurile coleric, sentimental (melancolic) sanguinic și flegmatic sunt corespunzătoare tipurilor clasice de temperament, tipurile pasional, nervos, amorf și apatic aduc noi date cu privire la cele trei dimensiuni ale personalității.

Astfel ***pasionalii*** au activitatea centrată pe scop, sunt ambițioși, sociabili, își stăpânesc cu greu violența sentimentelor, iau în serios noțiunile de familie, patrie, adevăr, religie. Valoarea dominantă este ***opera*** care trebuie îndeplinită.

Nervoșii au o dispoziție variabilă, doresc să impresioneze și să atragă atenția celorlalți asupra lor. Insensibili la obiectivitate au tendința de a înfrumuseța realitatea, care merge de la minciună până la ficțiunea poetică. Au un gust pronunțat pentru bizar, oribil, macabru și în general pentru negativ. Lucrează neregulat și numai ce le place. Au nevoie de excitante pentru a-i smulge din inactivitate și plictiseală. Sunt inconsecvenți în afectivitate, repede seduși, repede consolați. Valoarea lor dominantă este ***divertismentul.***

Apaticii sunt închiși, secretoși, întorși spre ei înșiși dar fără viață interioară fremătătoare. Sun întunecați și taciturni, râd rar, sclavi ai obiceiurilor lor, conservatori, indiferenți la viața socială, sunt totuși onești, onorabili. Valoarea lor dominantă este ***liniștea***.

Amorfii sunt disponibili, conciliant, toleranți până la indiferență, încăpățânați, neglijenți, înclinați spre lenevie, nepunctuali, indiferenți la trecut și viitor. Au deseori aptitudini pentru muzică și teatru. Valoarea dominantă este ***plăcerea.***

Este important ca părinții și profesorii să observe manifestările temperamentale ale copiilor/elevilor lor pentru a-i

[23] Jean-Paul Jués, 1999, „Caracterologia" Editura Teora, București, p.135.

putea îndruma și orienta corespunzător. Este de asemenea important ca elevii/copii înșiși să observe și să conștientizeze manifestările temperamentale în conduită. Dar observația, conversația, conștientizarea nu sunt singurele metode ce pot fi folosite pentru identificarea manifestărilor temperamentale. Rolul de a stabili în mod științific tipul temperamental revine psihologului școlar, consilierului psiho pedagogic, din școala respectivă sau din centrul de asistență psiho-pedagogică. De asemenea colaborarea între părinți, profesori, psiholog, elev prin forme și mijloace diferite: „școala părinților" activități extrașcolare individuale și de grup este esențială.

Elementele socio și psihoterapeutice pot să-și crească influența în școală chiar și prin modelarea temperamentală a personalității. Deși temperamentul ca sistem de predispoziție dinamico-energetică al personalității susține baza noastră ereditar - biologică, ca subsistem al personalității intră în relație cu celelalte subsisteme și se poate modela. Temperamentul este un amestec între diferite tendințe ereditare, având totuși o anumită dominantă. Dacă această dominantă nu se schimbă pe parcursul vieții, limitele fiecărui tip temperamental pot fi corectate printr-o influență educațională, sistematică. Astfel introvertul poate câștiga câteva puncte pe linia deschiderii către ceilalți, sanguinicul își poate controla instabilitatea afectivă, colericul poate să-și canalizeze energia în direcția interesului său dominant, flegmaticul și melancolicul pot deveni mai sociabili.

III. **Subsistemul operațional-instrumental** al personalității va fi pus în evidență prin prezentarea a trei modele ale evoluției psihice după P. Janet, J. Piaget și P. Guilford și care au ca element comun, modal, acțiunea.

Astfel psihologul francez P. Janet elaborează o ***psihologie a conduitei***[24] pornind de la cele mai simple acte până la cele mai complexe. Obiectul cercetării lui Janet este omul viu, concret, real. „Psihologia nu este altceva decât știința acțiunii umane", de la cele mai simple acte până la cele mai complexe:

1. acte reflexe
2. reflexe condiționate
3. acte perceptive
4. conduite sociale: imitație, comanda - ascultarea
5. conduite intelectuale elementare: de cantitate și de calitate
6. conduite verbale
7. voința și credința
8. conduite superioare raționale; munca și învățământul
9. conduite progresive, experimentale.

Cele 9 nivele ale edificării psihice scot în evidență rolul ***acțiunii*** în procesul construcției și autoconstrucției psihice. Astfel acțiunea este concepută de Janet într-un sens mai larg ca ansamblul mișcărilor reacționale provocate fie de stimulările endogene fie de cele exogene. Pe lângă această primă diferențiere ***exterior - interior***, Janet face și o a doua între acțiuni ***primare*** și ***secundare*** care le reglează pe cele primare. A treia diferențiere este făcută după apariția limbajului, între actele motorii și cele verbale.

Modelul janetian al edificării psihice este semnificativ pentru personalitate deoarece exprimă relația dinamică între subiect și obiect, între individ și mediu, între om și societate, în condiții determinate în opoziție cu modelele statico - atomiste ale vremii.

---

[24] Teodorescu S., 1997, *Psihoantropogeneză. Concepția psihologică a lui Pierre Janet despre om*, Ed. A92, Iași.

Modelul psihologului elvețian J. Piaget[25] este de asemenea nivelar și are în centrul său noțiunea de acțiune și interiorizare a ei. Omul ia lumea în stăpânire treptat la nivelul inteligenței senzorio-motorii între 0-2 ani, al inteligenței preoperaționale între 2-7 ani, al inteligenței operațional - concrete între 7 - 11 (12) ani și al inteligenței operațional-abstracte între 11 (12)-14 (15) ani și categoriale între 14 (15)-18 (19) ani. Mecanismul operațional care explică evoluția ontogenetică, stadială a omului este cel de adaptare ca echilibru între asimilare și acomodare. Dacă prin ***asimilare*** copilul „încorporează" lumea în propria personalitate, transformând-o dintr-un model real în unul ideal, prin ***acomodare*** el își construiește și își modifică propriile scheme mentale în raport cu noile informații asimilate. Se realizează o circularitate permanentă între lume și psihic, recreându-se modelul psihicului după cel al lumii.

Și modelul lui Piaget este dinamic, cibernetic, deoarece fiecare stadiu se caracterizează printr-o structură și nu printr-o simplă juxtapunere de proprietăți, iar structurile inferioare se integrează în structurile superioare. Deși evoluția cognitivă a psihicului este aceeași la toți copiii, ei nu sunt identici tocmai datorită interacțiunii dintre cognitiv, afectiv și volitiv - comportamental.

Guilford[26] elaborează un model geometric, tridimensional al psihicului după trei caracteristici ale sale: conținuturi, operații, produse.

El arată că psihicul uman are patru tipuri de conținuturi: figural (imagini), simbolic (scheme de imagini), semantic

[25] Piaget J., 1965, *Psihologia inteligenței*, Ed. științifică, București.

[26] Popescu Neveanu P., 1976 - 1977, *Curs de psihologie generală*, vol.I - II, Universitatea București.

(semnificații) și comportamental (acțiuni). Aceste conținuturi realizează cinci tipuri de operații: cunoaștere, memorizare, producție convergentă, producție divergentă și evaluare. Ceea ce rezultă - produsele - sunt de 6 categorii: unități, clase, relații, sisteme, transformări, implicații. Din interacțiunea celor patru tipuri de conținuturi, cu cele cinci tipuri de operații și șase tipuri de produse (4 x 5 x 6 = 120) rezultă 120 de tipuri de capacități. Guilford consideră că omul dispune de 120 de tipuri de capacități.

Capacitatea este un sistem de însușiri funcționale și operaționale în unitate cu deprinderile, cunoștințele și experiența care conduce la acțiuni eficiente și de performanță. Capacitatea are o structură complexă, în care aptitudinile au un rol esențial.

Aptitudinile sunt componente instrumental - operaționale ale personalității ce permit desfășurarea cu rezultate superioare a anumitor tipuri de activitate. Dacă aptitudinile sunt predominant ereditare, capacitățile actualizează aceste tendințe care în interacțiune cu cunoștințele, experiența, deprinderile conduc la performanță. Nivelul de dezvoltare al unei aptitudini este dat de anumite caracteristici ale desfășurării acțiunii: rapiditate, precizie, productivitate, originalitate, eficiență.

În identificarea aptitudinilor au existat mai multe teorii: unifactoriale, bifactoriale, multifactoriale.

Teoriile unifactoriale identifică inteligența cu aptitudinea unică și generală a personalității. O definiție a inteligenței general valabilă nu a fost elaborată. În scop didactic putem folosi următoarea definiție a inteligenței. „Inteligența generală" este o aptitudine generală care contribuie la formarea capacităților și la

adaptarea cognitivă a individului în situații noi[27].

Teoriile bifactoriale reprezentate de Spearman descriu un factor general (G) inteligența și un factor special (S) valabil în anumite domenii de activitate: știință, tehnică, artă. Așa s-ar putea explica aptitudinile pentru anumite domenii de activitate.

Thurstone elaborează o ***teorie multifactorială*** a aptitudinilor decelând opt factori: raționament inductiv (I), raționament deductiv (D), factorul numeric (N), factorul spațial (S), factorul verbal cu doi subfactori: comprehensiunea (C) (înțelegerea) și fluența (F), memoria brută (M) și rapiditatea percepției (P).

Raționamentul inductiv de la particular la general este specific gândirii științifice, spre deosebire de cel ***deductiv*** care definește demersul gândirii filosofice de la abstract la concret.

Factorul numeric este specific științelor matematice sau predominant cantitative. ***Factorul spațial*** este prezent în științele naturii, unde este implicat și cel ***perceptiv*** sau în disciplinele tehnice. ***Factorul verbal*** cu cei doi subfactori definesc specificul literaturii, istoriei, științelor socio-umane în general. De asemenea factorul memorie brută este semnificativ pentru aceste discipline bazate pe narațiune. ***Rapiditatea percepției*** este esențială la disciplinele tehnice, în artă, în conducerea auto.

Dar aptitudinile au la rândul lor o structură diferită putând fi clasificate în[28]:

a. ***aptitudini simple*** - care favorizează realizarea a numeroase activități. Aceste aptitudini simple la rândul lor au fost clasificate în: - ***aptitudini generale*** - (prezente în toate domeniile);

[27] Andrei Cosmovici,1974, „Psihologia diferențială" Editura Universității Al.I.Cuza Iași, p.130.

[28] A. Cosmovici, op.cit., p.117.

- ***aptitudini de grup*** (care permit realizarea cu succes a unui grup de activități); - ***aptitudini specifice*** (caracteristicile unui domeniu restrâns de activitate: auzul absolut); b. ***aptitudini complexe*** care permit realizarea unor activități mai ample, de tip profesional.

Dezvoltarea excepțională a aptitudinilor într-un domeniu sau altul duce la apariția talentului. Geniul nu a putut fi definit într-o formulă general acceptată deoarece el iese din granițele conformismului, obișnuitului, poate chiar ale normalului. Este polivalent indicând o structură complexă de personalitate. Dacă talentul determină obținerea unor performanțe într-un anumit domeniu de activitate sau în domeniile conexe, geniul este emergent și poate obține rezultate care depășesc media rezultatelor obținute în timpul său, în domenii foarte diferite de activitate (Leonardo da Vinci în pictură, sculptură, tehnică, arhitectură, știință etc.).

IV. **Subsistemul relațional - valoric** (caracterul)

Caracterul a fost definit din punct de vedere cibernetic ca cea mai înaltă și statornică modalitate de autoreglaj .a personalității, la nivelul problematicii majore a relațiilor interumane (P.P. Neveanu, 1976). Din punct de vedere structural, profilul psihomoral al personalității este alcătuit din atitudini. Au fost descrise trei mari categorii de atitudini semnificative pentru caracter: atitudinea față de sine, atitudinea față de ceilalți, atitudinea față de activitate (muncă). Atitudinile față de sine (subestimare, supraestimare, echilibru) atitudinile față de ceilalți (altruism, umanism) atitudinile față de activitate și muncă (conștiinciozitate, devotament, dăruire) sunt interdependente fără a exista între ele totdeauna un acord deplin. ***Conflictul intrapsihic*** despre care vorbea S. Freud între nivelele psihicului se răsfrânge

la nivelul personalității, între tendințele predominant biologice ale ființei umane și cele predominant socio-culturale, între cele homeostatice, de menținere a echilibrului și cele de dezvoltare, între cele pozitive, de acțiune și cele negative, de respingere a acțiunii.

Caracterul se formează în familie, școală, societate, prin contact și conflict cu lumea. Mediul familial este fundamental pentru formarea caracterului deoarece acum se pun bazele personalității. Dar deoarece spiritul critic al copilului nu este dezvoltat în așa fel încât să filtreze influențele mediului fizico-social, educația în familie poate conduce la instalarea de complexe, conflicte, devianțe comportamentale. De aici necesitatea fenomenului numit ***școala părinților*** care să învețe părinții cum să devină părinți. Influențele externe ale mediului scad din intensitate pe măsură ce se construiește edificiul care se numește personalitate. Școala are rolul esențial în formarea caracterului și personalității prin modul organizat, conștient, planificat al acțiunii educaționale. Un tip temperamental slab din punct de vedere neuro-fiziologic poate deveni puternic din punct de vedere caracterial tocmai prin depășirea dificultăților și obstacolelor. Relația dintre constrângere și autonomie trebuie dozată în așa fel încât să se formeze un caracter puternic, bazat pe inițiativă și responsabilitate dar și flexibil în funcție de situația și personajele implicate. Societatea în întregul ei induce influențe educaționale mai mult sau mai puțin difuze, supunând persoana la noi și noi încercări. De felul cum rezolvă aceste situații depinde unitatea și armonia caracterului sau dizarmonia, expresivitatea trăsăturilor, originalitatea, statornicia, plasticitatea, tăria sau slăbiciunea de caracter.

Subsistemele personalității nu funcționează separat ci într-o unitate și interdependență cibernetică. Funcția de coordonare a relației cibernetice între subsistemele personalității revine Eului conștient, voluntar, moral, socio-cultural, format prin educație. Evoluția personalității nu este însă liniară, ci în salturi în funcție de rezolvarea situațiilor conflictuale. Cercetările au dovedit că cele mai potrivite instrumente de rezolvare a situațiilor conflictuale, sunt de natură educațională.

Întrebări și exerciții

1. În ce constă dificultatea definirii personalității și ce semnifică multitudinea de definiții date acestei noțiuni?
2. Care sunt elementele esențiale ale definirii personalității?
3. Prin ce se deosebesc trăsăturile, de tipurile și de factorii personalității?
4. Prezentați teoriile personalității și alegeți o teorie pe care o considerați cea mai adecvată propriei personalități.
5. În ce constă viziunea structurală, sistemică și cibernetică asupra personalității?
6. Încercați să realizați o corespondență între temperamentele echivalente ale unor clasificări diferite. După descrierile făcute unde vă situați?
7. Alcătuiți o listă cu obstacolele pe care le-ați întâlnit până în prezent în formarea propriului caracter și cu soluțiile pe care le-ați identificat pentru depășirea acestor obstacole!
8. În ce constă rolul educației în formarea personalității?

CAPITOLUL IV

REPERE PSIHOGENETICE ȘI PSIHODINAMICE. CARACTERIZAREA VÂRSTELOR EDUCAȚIONALE

IV.1. EDUCABILITATEA. FACTORII DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII

1. Conceptul de educabilitate

Sub ***aspect teoretic*** educabilitatea este o categorie pedagogică fundamentală care exprimă puterea sau ponderea educației în dezvoltarea persoanlității. Sub raport ***funcțional - evolutiv*** educabilitatea reprezintă capacitatea specifică psihicului uman de a se ***modela*** structural și funcțional sub influența agenților sociali și educaționali (Ioan Bontaș, 1994)[1]. Numai sub influența factorilor fizici, biologici omul nu devine ființă umană,ci rămâne un hominid. Se citează în literatura de specialitate cazul a 52 de copii pierduți în natură și crescuți de animale (în special lupoaice). Aceștia deși erau reprezentanții speciei umane, aveau ereditate umană, nu au devenit oameni, deoarece le-a lipsit mediul social care să interacționexe cu cel fizico-biologic. Ei au rămas dependenți de acest mediu, invățând comportamentele tipice animalelor: mersul patruped, limbaj nearticulat, alimentația

[1] Ioan Bontaș, 1994, „Pedagogie" Editura All. București, p.33.

pe bază de carne crudă. Aceste experimente făcute de natură dovedesc rolul determinant al mediului social în devenirea ființei umane.

Factorii socio-educaționali sunt responsabili de transformarea treptată a omului în ființa umană, în personalitate care se caracterizează prin: limbaj articulat, gândire logică, intenționalitate, afectivitate superioară, voință.

2. Conceptele de creștere, maturizare și dezvoltare în raport cu formarea personalității

Personalitatea reprezintă un ansamblu ***unitar, integral*** și ***dinamic*** de însușiri, procese și structuri psiho-fiziologice și psiho-sociale ce diferențiază modul de conduită al unui om în raport cu alții, asigurându-i adaptarea originală și eficientă la mediul natural și social.

Dezvoltarea ființei umane ca personalitate este un ***proces***, ce se desfășoară în concordanță cu legea automișcării universale, a succesiunii modificărilor stadiale, ireversibile parcurgând drumul evoluției de la simplu la complex, de la inferior la superior.

Creșterea, maturizarea și dezvoltarea ființei umane sunt elemente stadiale ale formării personalității. ***Creșterea*** este o evoluție predominant cantitativă, maturizarea este predominant calitativă iar dezvoltarea îmbină elementele cantitative cu cele calitative.

Între cele două etape de ***creștere*** și ***maturizare*** există relații de interactiune în sensul că elementele maturizării sunt pregătite în timpul creșterii, maturizarea perfectând elementele creșterii. (De exemplu trecerea de la copilărie la adolescență se face printr-un proces de creștere fizică, ce pregătește elementele maturizării socio-afective)[2].

[2] Șchiopu U., Verza E., 1981, ***Psihologia vârstelor***, E.D.P. București.

Dezvoltarea ființei umane ca evoluție complexă de creștere și maturizare se desfășoară în perspectivă filogenetică, ontogenetică și a eredității socio-culturale.

În perspectiva ***filogenetică*** (filos = istoric; genesis = naștere) dezvoltarea ființei umane este influentată de evoluția generațiilor anterioare prin intermediul ***eredității*** personale.

În perspectivă ***ontogenetică*** (ontos = individ; genesis = naștere) dezvoltarea omului ca personalitate este influențată de evoluția individului în plan organic, neuro-psihic și psiho-social, în timpul vieții sale de la naștere până la moarte. Perspectiva ***eredității sociale*** este dată de influența culturii materiale și spirituale asupra personalității umane.

3. **Factorii și rolul lor în dezvoltarea personalității**

Pe baza cercetărilor pluridisciplinare, de filosofie a educației, sociologie, genetică, s-au stabilit factorii principali ai ***dezvoltării personalității***. Acești factori sunt:

EREDITATEA ca factor intern: filogenetic. Aceasta interferează în procesul formării personalității cu procesele psiho-sociale, educaționale și ale experienței individuale ființei umane.

MEDIUL ca factor extern

EDUCAȚIA ca factor intern - extern

Au fost elaborate mai multe ***TEORII privind puterea acestor factori în dezvoltarea personalității***:

a) ***teorii ereditariste*** care susțin rolul determinant al eredității în evoluția ființei umane. Reprezentanții acestor teorii sunt: Platon, Confucius, Schopenhauer, Lombroso, H. Spencer.

b) ***teorii ambientaliste*** care susțin rolul determinant al mediului, îndeosebi socio-cultural în care este inclusă și educația. Reprezentanții acestor teorii sunt: Locke, Rousseau, Watson.

c) ***teoriile dublei determinări*** a eredității și mediului în care

este inclusă și educația.

d) ***teoriile triplei determinări*** susțin că factorii determinanți în dezvoltarea personalității umane sunt: ereditatea, mediul și educația în interacțiune. Reprezentanții acestor teorii sunt ***Democrit, Diderot, Alex. Roșca.***

Teoriile ereditariste, ambientaliste și chiar cele ale dublei determinări sunt reducționiste, limitând factorii care au rol determinant în modelarea personalității la ereditate, mediu, sau la interacțiunea dintre ei. În realitate, interconexiunea dintre ereditate mediu și educație este atât de puternică încât nu se poate disocia ponderea unuia sau a altuia în formarea și dezvoltarea personalității. Dacă ereditatea constituie baza personalității, oferă potențialul genetic, tendințele către o direcție sau alta, mediul actualizează aceste tendințe, iar educația le modelează și le transformă. Caracterul dinamic și predominant conștient al educației îi asigură rolul coordonator asupra celorlalți factori.

Dar copilul la naștere nu este o „tabula rasa" pe care educația poate „scrie" orice. El nu este nici gata format, astfel încât educația să nu mai aibă nici un rol. Interacțiunea indisolubilă între ereditate, mediu și educație, caracterul unic și creativ al acestei interacțiuni are rolul determinant în modelarea personalității umane.

EREDITATEA reprezintă ansamblul ***dispozițiilor*** de natură anatomo - fiziologică înnăscute și transmise prin mecanismele și informațiile genetice de la generațiile anterioare la generațiile tinere prin intermediul părinților.

Genetica a clarificat substratul material și obiectiv al eredității arătând că transmiterea mesajelor de specificitate ale speciei, ale grupului și ale individului se face prin intermediul: cromozomilor, al genelor și acizilor nucleici A.D.N. și A.R.N.

Informația genetică a indivizilor (46 cromozomi dintre care 22 autozomi, perechi și 2 cromozomi sexuali) constituie ***genotipul***. Genotipul este premiza naturală a dezvoltării fenotipului. Prin interacțiunea dintre genotip și mediul socio-cultural se formează ***fenotipul*** sau ansamblul caracteristicilor unui individ.

Ereditatea este reprezentată de trei categorii de ***potențe*** de natură anatomo-fiziologică cu rol în dezvoltarea personalității.

a) particularitățile analizatorilor, ale organelor de simț

b) particularitățile sistemului nervos central, ale activității nervoase superioare, ale creierului

c) instinctele.

Ereditatea anatomo-fiziologică stă la baza eredității psihice.

a) ***Potențele anatomo-fiziologice ale analizatorilor*** (văz, auz, miros, gust, pipăit)

Dacă un copil se naște cu potențe valoroase ale analizatorilor, finețe, acuitate etc. el are premizele naturale, favorabile, de dezvoltare a unor dimensiuni ale personalității, a unor ***aptitudini de performanță*** în domeniile pictură, muzică, tehnică etc.

Identificarea, stimularea și susținerea acestor potențe ale analizatorilor este o datorie a tuturor factorilor educativi: părinți, profesori de specialitate, psiholog și pedagog școlar, elevii înșiși. Nu este suficient să fii părinte, pentru a-ți cunoaște copii, trebuie să-ți formezi o strategie dinamică de apropiere, de cunoaștere detașată a înclinațiilor copiilor și de stimulare și dezvoltare a acestora. Profesorii de specialitate, psihologul școlar, pedagogul școlar dispun de mijloace specifice pentru a identifica și stimula dezvoltarea acestor potențe. Din categoria mijloacelor socio și psiho-terapeutice ne referim la conversație (în cuplu sau grup), observație sistematică, (la școală, acasă, societate), teste,

chestionare, experiment aptitudinal, socio-drama.

Lipsa condițiilor, favorabile de mediu și educație reprezintă o frână în dezvoltarea aptitudinilor și talentelor dar nu o poate anula. Aceste posibilități sunt polivalente, ele putându-se manifesta în mai multe direcții și domenii.

b) ***Particularitățile anatomo - fiziologice ale A.N.S. Activitatea nervoasă superioară*** este reprezentată de două procese nervoase fundamentale: excitația și inhibiția.

Excitația este procesul nervos fundamental care constă în declanșarea, susținerea ritmică sau accentuarea activității creierului.

Inhibiția este procesul nervos fundamental care constă în diminuarea sau încetinirea activității cerebrale pentru odihnă, refacerea energiei și reluarea activității.

După I.P. Pavlov cele două procese nervoase fundamentale se manifestă în cadrul a trei proprietăți naturale înnăscute: intensitatea, mobilitatea, echilibrul care se constituie în criteriul neuro-fiziologic de clasificare a temperamentelor.

Temperamentul este dat de un ansamblu de însușiri anatomo-fiziologice relativ stabile ale creerului uman care determină și caracterizează activitatea și comportamentul omului din punct de vedere dinamico-energetic.

c) ***Instinctele*** sunt sisteme de reflexe necondiționate care asigură evoluția personalității, nemijlocit legată de satisfacerea unor funcții primare biologice. Instinctele umane sunt legate de hrană, apărare și perpetuarea speciei. Ele reprezintă factorul involuntar de ***incitare*** pentru actualizarea și satisfacerea trebuințelor biologice. Deși sunt relativ rezistente la schimbare ele pot suferi transformări calitative sub influența structurilor psihice superioare (S. Freud). Această observație este optimistă pentru influențele educative care pot determina inhibiția, blocajul,

punerea între paranteze, pentru un anumit timp a impulsurilor ereditare, pentru satisfacerea unor trebuințe de nivel superior (Piramida lui Maslow)[3]. Trebuințele de ordin superior, socio-culturale prezintă o anumită autonomie, pentru a putea să-și exercite influența asupra celor bazale dar având o structură mai complexă, voluntară, nu se realizează de la sine ci prin depășirea unor obstacole. Dezvoltarea trăsăturilor voluntare ale personalității este necesară pentru activizarea acestor trebuințe.

Mediul reprezintă ansamblul condițiilor înconjurătoare în care omul trăiește, se dezvoltă, acționează și creează. ***Mediul*** poate avea două componente principale: - mediul natural și ecologic; - mediul social-global și psiho-social.

Mediul natural cuprinde condițiile de climă, relief, vegetație, faună și poate influența într-o anumită măsură caracteristicile psihice și comportamentale ale omului. De exemplu așa-zis-ul temperament mediteranean, expansiv, vulcanic față de cel nordic, mai reținut, rece. Aceste elemente diferențiază trăsăturile de grup, personalitatea de bază în cadrul personalității umane. (La români armonia între munte, mare, deal, câmpie oferă condiții de dezvoltare a armoniei personalității).

Mediul ecologic reprezintă ansamblul de interrelații dintre organismele vii și mediul lor de viață. Ele presupun anumite condiții legate mai ales de poluare. Termenul poluare se poate aplica unor fenomene din ce în ce mai ample și diferite: poluare fizică, chimică, psihică, morală.

Mediul social-global cuprinde ansamblul factorilor istorici și culturali, axiologici, instituționali, de organizare socială, de grup, în cadrul cărora relațiile familiale, școlare, de muncă au un

[3] Maslow A., 1968, Toward a psychology of being, ed. a II-a, Princeton Ny: van Nostraud.

rol deosebit în formarea și dezvoltarea personalității. Istoria poporului român, cultura și civilizația românească, sistemul educațional, care se diferențiază prin vechime, profunzime, echilibru constituie cadrul social-global, obiectiv de manifestare a personalității elevului.

Mediul psiho-social are un caracter predominant subiectiv fiind reprezentat de: ansamblul relațiilor interpersonale, status-urile, idealurile, modelele de comportament, complexul de norme și valori, ca și procesele ce le generează.

De cele mai multe ori elevii nu conștientizează elementele mediului psiho-social. De aceia este necesar ca în școală aceștia să fie monitorizați în procesul de cristalizare a modelelor, valorilor, idealurilor pentru a le verbaliza, explica și realiza. Rolul psihologului școlar, al consilierului psiho-pedagogic este esențial atât în autocunoașterea elevului,cât și în orientarea lui școlară și profesională potrivit întâlnirii între cei 3 factori esențiali: ***individuali*** (aptitudini, interese, idealuri) ***sociali*** (familie, școală, societate), ***profesionali*** (meserie, profesiune).

EDUCAȚIA pornind de la nucleul său formal, conștient, organizat, planificat până la formele mai non-formale și informale, este al treilea ***factor*** unii spun esențial de modelare a personalității umane.

Problema care este factorul determinant ereditatea, mediul sau educația în formarea și dezvoltarea personalității este ceea ce se numește o problemă rău formulată. Interacțiunea dintre ereditate, mediu și educație este indisolubilă încât această ***interacțiune*** este esențială pentru modelarea personalității.

IV.2. STADIILE DEZVOLTĂRII ONTOGENETICE A PERSONALITĂȚII. PARTICULARITĂȚI DE VÂRSTĂ ȘI INDIVIDUALE

I. Delimitări conceptuale

Dezvoltarea ontogenetică a personalității nu este un proces continuu, uniform predominant cantitativ sau discontinuu, predominant calitativ ci unul stadial o succesiune de faze, relativ distincte, cu caracter progresiv sistematic[4].

Noțiunea de stadiu a fost clarificată prin cercetările lui A. Binet, J. Piaget, H. Wallon, A.N. Leontiev, S. Freud, L. Kohlberg etc.

Astfel ***stadiul*** reprezintă o etapă de dezvoltare complexă, caracterizată prin ***transformări*** cantitativ - calitative specifice și ireversibile, ***structurale*** și ***funcționale*** ale însușirilor înnăscute sau dobândite de natură fizică și psihică[5] În înțelegerea noțiunii de stadiu este semnificativă interacțiunea între particularitățile de vârstă și cele individuale.

Particularitățile de vârstă sunt trăsături anatomo-fiziologice, psihice și acționale relativ comune care caracterizează persoane de aceeași vârstă ca urmare a interacțiunii asemănătoare între ereditate, mediu și educație. (De exemplu, dezvoltarea caracterelor sexuale la preadolescenți, hipersensibilitatea adolescenților și jocul la copii).

Particularitățile individuale sunt trăsăturile anatomo-fiziologice, psihice și acționale ce deosebesc persoanele unele de altele fie că sunt din aceeași perioadă de vârstă, fie că sunt de

[4] Radu I.I., 1974, *Psihologie școlară*, Editura științifică, București.

[5] Bontaș I., 1994, *Pedagogie*, Editura All, București.

vârste diferite. (De exemplu nivelul de inteligență a doi tineri sau temperamentul unei persoane adulte și al unei persoane de vârsta a III-a).

Caracteristicile generale ale particularităților de vârstă

a) particularitățile ***anatomo - fiziologice*** sunt mai dependente de vârstă decât cele psihice și acționale care depind mai mult de condițiile socio-culturale.

De exemplu: puberii vor avea aceeași înfățișare deșirată cu scheletul mai dezvoltat decât musculatura chiar dacă nivelul de inteligență și dinamismul vor fi diferite.

b) în condiții relativ asemănătoare de natură biologică, socio-cultruală și educațională particularitățile de vârstă sunt relativ comune (cazul gemenilor crescuți în aceleași condiții).

c) în conditii diferite biologice, socio-culturale și educaționale particularitățile de vârstă se dezvoltă inegal într-un sens sau altul: supradotare sau subdotare, precocitate sau întârziere. Așa se explică apariția talentelor sau a handicapurilor, fenomenele de avans sau întârziere socio-afectivă (vezi teoria proximei dezvoltări a lui L.S. Vîgotski).

Rolul particularităților de vârstă și a celor individuale este important în educație. Ele determină necesitatea cunoașterii grupului școlar atât în ceea ce privește particularitățile comune prin realizarea profilului psiho-social al clasei,cât și în ceea ce privește profilul psiho-comportamental, individual al membrilor clasei (sociograma, sociomatrice). Instrumente utile în cunoașterea și intervenția psiho-socială asupra grupului sau fiecărui subiect educațional sunt: fișa psiho-pedagogică a clasei și a elevului, caietul dirigintelui, bateriile de chestionare și teste ale psihologului școlar etc. Dar și metodele didactice pot fi diferențiate în funcție de aceste particularități de vârstă și

individuale ale subiecților educaționali. Aici acționează spiritul creativ al profesorului în elaborarea și aplicarea strategiei didactice adecvate.

A. STADIILE DE DEZVOLTARE COGNITIVĂ A COPILULUI

În urma cercetărilor de peste 40 de ani, J. Piaget distinge următoarele stadii de ***dezvoltare cognitivă*** a copilului[6].

I. **Inteligența senzorio-motorie** între 0-2 ani, cu 6 substadii.

1. ***reflexe*** (suptul, extinderea lui) 2. ***deprinderi*** (conduite dobândite fără diferențierea mijloacelor de scopuri) 3. ***reacții circulare*** (exemplu conduita șnurului) 4 și 5. ***conduita suportului*** (exemplu, tragerea covorului). 6. ***combinări interiorizate*** (exemplu: cutia cu chibrituri, deschiderea gurii).

În această perioadă copilul ia lumea în stăpânire cu ajutorul acțiunii, pe baza schemelor senzorio-motorii, prin dezvoltarea și coordonarea capacităților senzoriale și motorii. La început la 0 ani, psihicul copilului este ca un „mozaic" unde nici un element nu și-a găsit locul său. Copilul nu separă lumea proprie de lumea exterioară (adualism), gândirea sa este sincretică, globală nediferențiată. Odată cu apariția funcției simbolice - la sfârșitul anului doi (limbajul) - și reprezentative (imaginea), inteligența se desprinde de acțiune. Astfel principala achiziție a acestui stadiu este cea de permanență a obiectului; sau capacitatea copilului de a-și reprezenta obiectele și în absența lor.

II. **Inteligența preoperațională** între 2 și 7 (8) ani.

Se caracterizează prin egocentrism, adică centrarea copilului pe lumea sa propie, diferențiată de lumea exterioară. Gândirea sa este ***magico - animistă***, copilul crede în însuflețirea

[6] Piaget J., 1970, *Psihologia copilului*, E.D.P.

obiectelor și într-o cauzalitate magică. Prin ***jocul simbolic*** copilul își asimilează realul (mătura poate simboliza un avion) iar prin ***jocul imitativ*** el se acomodează la real (exemplu: jocul de-a mama și de-a tata).

În această perioadă copilul ia lumea în stăpânire cu ajutorul imaginii, procesul psihic dominant fiind percepția. Se formează treptat obiectul permanent, constanța perceptivă a formei, a mărimii, cauzalitatea perceptivă, spațiul și timpul perceptiv. Gândirea rămâne predominant intuitivă, aspectele sale intelectuale fiind puternic saturate de cele afective.

III. **Inteligența operațional - concretă** între 7(8) și 11 (12) ani se definește prin apariția operației intelectuale cu specificul ei (constanță, reversibilitate, coordonare) dar care este predominant concretă. Copilul ia lumea în stăpânire prin intermediul ***judecății, a raționamentului inductiv*** (de la concret la abstract) și a celui ***analogic*** prin asemănare. În această perioadă se definitivează ***invarianții operaționali*** de substanță, greutate și apar cei de volum. Sunt posibile serierea, clasificarea și înțelegerea noțiunii de număr (1 = 1 = 1).

IV. **Inteligența operațional - abstractă** între 11(12) și 14(15) ani se definește prin apariția raționamentului deductiv (de la abstract la concret) pe baza modelelor ideo-verbale. Gândirea se eliberează de conținutul ei concret, devine formală și combinatorică (combinări între obiecte și de relații între obiecte).

V. Între 15 și 19 ani ani se dezvoltă **gândirea categorială** pe bază de concepte integrate în sisteme.

J. Piaget explică stabilitatea cognitivă a psihicului uman prin mecanismul de echilibru între ***asimilarea realului*** (însușirea, „îngurgitarea", înghițirea lumii) și ***acomodarea*** psihicului la rea prin elaborarea schemelor mentale proprii (interiorizarea acțiunii)

Între cele două operații de asimilare și acomodare circularitatea este continuă astfel încât pe baza noilor scheme mentale se poate cunoaște și stăpâni lumea din ce în ce mai adecvat; cu noile informații despre lume se construiesc noi scheme mentale într-o circularitate necesară ce tinde spre echilibru.

B. **DIN PUNCT DE VEDERE AFECTIV H. WALLON**[7] caracterizează dezvoltarea ontogenetică a copilului astfel: ***La 1 an*** afectivitatea se definește prin impulsivitate și instabilitate, prin emoții puternice și negative.

La 2 ani se conturează independența ***sinelui***. Apar sentimentele de ură, dragoste, rușine etapa numindu-se ***personalism***, sau centrarea copilului pe sine.

La 3, 4, 5 ani se constituie ***conștiința de sine*** pe baza imaginii de sine (testul oglinzii sau recunoașterea copilului în oglindă).

La 6-7 ani încep să se diferențieze ***comportamentele sociale*** care se dezvoltă intens până la 10 ani.

Între 11 și 14 ani se instalează pubertatea caracterizată printr-o viață afectivă bogată dar și contradictorie deoarece preadolescentul pune sub semnul întrebării autoritatea.

Între 15 și 19 ani uneori până la 21 de ani se dezvoltă ***adolescența*** definită printr-un anumit decalaj între ***planul intelectual*** mai avansat, mai ales în cazul prelungirii școlarității și cel socio-afectiv lăsat oarecum între paranteze. Din punct de vedere socio-afectiv adolescentul se caracterizează prin fenomenele de reverie și autoanaliză.

[7] H. Wallon, *1964, De la act la gândire*, Editura Științifică, București.

C. **DIN PUNCT DE VEDERE ACȚIONAL**, A.N. Leontiev[8] distinge următoarele stadii în dezvoltarea copilului.

1. ***Copilul mic*** când se pun bazele apucării, mersului și vorbirii.

2. ***Perioada antepreșcolară*** între 2 și 3 ani este caracterizată prin manipularea obiectelor, prin relații ***simbiotice*** cu lumea (mâna și obiectul formează un tot) și printr-un nou tip de socializare mai complexă.

3. ***Perioada primei școlarități*** între 7 și 10 ani se concretizează prin conduite complexe ca scris-cititul, calculul elementar și ***regulile școlare*** pe baza cărora se achiziționează cunoștințele diverse.

5. ***Perioada școlarității mijlocii*** între 11 și 14 ani se caracterizează prin ceea ce s-a numit ***criză de personalitate***. Ea intră însă în categoria normalității deoarce este specifică acestei perioade de vârstă dar și pasageră (conduite dinamice, explozive, uneori violente).

6. ***Perioada școlarității mari*** între 14 și 19 ani se definește prin ***afirmarea personalității*** chiar și prin atitudini non-conformiste.

D. **DIN PUNCT DE VEDERE MORAL L. KOHLBERG**[9] distinge:

1. ***Nivelul premoral sau preconvențional*** între 4 și 10 ani. Copilul se orientează după standardele ***anturajului*** bun/rău, cuminte/obraznic iar faptele sunt judecate după ***consecințele*** lor. Acest nivel prezintă 2 substadii:

[8] Leontiev A.N., 1964, *Schiță a dezvoltării psihicului* în Probleme ale dezvoltării psihicului, Ed. științifică, București.

[9] A. Cosmovici, Luminița Iacob, 1998, *Psihologia școlară*, Editura Polirom, Iași, p.37-38.

Stadiul 1 al moralității ascultării, în care pedeapsa și recompensa sunt criterii puternice. Evitarea pedepsei și supunerea la normă apar ca avantaje personale imediate.

Stadiul 2 al moralității hedonismului instrumental naiv

Conformarea la normă este sursă de beneficii, deci trebuie realizată deoarece fiind recompensată poate fi ***plăcută*** în consecințele ei.

2. ***Nivelul moralității convenționale*** (10-13 ani). Este nivelul conformării la normele exterioare și al jucării rolului de copil așa cum este acesta cerut de universul familiei și de alte grupuri de apartenență. Conformarea are la bază plăcerea de a i se recunoaște purtarea, de a avea un ***statut bun***.

Stadiul 3 al moralității ***bunelor relații***. Copilul respectă norma din dorința de a fi recunoscut ca un ***băiat sau o fată bună***. Începe să se prefigureze judecarea faptelor după intenția lor, nu numai după consecințe.

Stadiul 4 al moralității ***legii și ordinii***. Respectarea autorității, a normelor și legilor începe să apară ca necesitate ce reglementează conduita tuturor, fapt ce acționează și în beneficiul personal.

3. ***Nivelul autonomiei morale sau al interiorizării și acceptării personale a principiilor morale*** (după 13 ani). Acceptarea normelor morale apare ca o formă de ***identificare*** cu grupul de referință, prin împărtășirea acelorași drepturi și datorii. Se manifestă un efort de definire a valorilor morale în termeni proprii, cu distanțare față de stereotipurile existente.

Stadiul 5 - al moralității contractuale și al acceptării democratice a legii. Standardele morale sunt înțelese ca rezultat al unei ***decizii mutuale***. Legile nu sunt intangibile și pot fi schimbate pe considerente raționale, vizând utilitatea lor

generală.

Stadiul 6 al moralității principiilor individuale de conduită. Se cristalizează propriul sistem de valori morale, prin semnificațiile personale acordate conceptelor de justiție, reciprocitate, egalitate, demnitate. Orientarea în universul normelor și valorilor morale se face după propria ierarhizare a acestora. Judecata de sine este percepută ca fiind mai puternică decât aceea care vine din exterior.

Modelul la L. Kohlberg pune în evidență fenomenul de ***interiorizare*** a acțiunii morale și de formare a ***judecății morale***. Este aceeași schemă de modelare a psihicului de la exterior spre interior definitorie și pentru influențele educaționale care tind să devină autoeducaționale.

E. **DIN PUNCT DE VEDERE PSIHO-SOCIAL**. E. Erikson propune 8 stadii de dezvoltare ontogentică pe perioada vieții întregi. Aceste stadii sunt definite prin conflictul dintre posibilitățile de relaționare ale persoanei și cerințele mediului social. În fiecare stadiu ca urmare a unei crize de dezvoltare apar noi achiziții psiho-sociale. Erikson consideră că după stadiile freudiene de dezvoltare (oral, anal, latent, falic, genital) eul trece prin stadiile psiho-sociale caree se concretizează prin componente duale, pozitive și negative.

Astfel a fost redată sintetic această stadialitate psiho-socială (Luminița Iacob 1998)[10].

[10] Luminița Iacob, Op. cit., p.39.

Nr. crt.	Stadiul	Principala achiziție (variantele extreme)	Factorii sociali determinanți	Coriolorul axiologic
1.	Infantil (0-1 an)	Încredere vs neîncredere	Mama sau substitutul matern	Speranța
2.	Copilăria mică (1-3 ani)	Autonomie vs dependență	Părinții	Voința
3.	Copilăria mijlocie (3-6 ani)	Inițiativă vs vinovăție	Mediul familial	Finalitatea în acțiuni
4.	Copilăria mare (6-12 ani)	Sârguință, eficiență vs inferioritate	Școala și grupul de joacă	Competența
5.	Adolescența (12-18/20 ani)	Identitate/vs confuzie	Modelele, covârstnicii	Unitatea
6.	Tânărul adult (20-30/35 ani)	Intimitate vs izolare	Prietenii, relație de cuplu	Mutualitatea afectivă
7.	Adultul (35-50/60 ani)	Realizare vs rutină creatoare	Familia, profesia	Responsabilitatea, devoțiunea
8.	Bătrânețea (60 ani-)	Integritate vs disperare	Pensionarea apusul vieții	Înțelepciunea

Din modelul eriksonian observăm că primul personaj important în dezvoltarea psiho-socială a copilului este mama, apoi cercul socializării se lărgește cu noi personaje: tatăl, ambii părinți, grupul de prieteni, școala, familia proprie, grupul profesional.

După cum relațiile conflictuale inevitabile între subiect și mediu se rezolvă, copilul se maturizează socio-afectiv sau apar dificultăți de comunicare și integrare socială. Școala poate avea un rol coordonator al tuturor influențelor educaționale atât în sens retroactiv (asupra familiei, cât și proactiv asupra grupului profesional). Definirea mai clară a competențelor socio-terapeutice ale clasei și școlii este necesară și stringentă.

F. ***EXPERIMENTE ce dovedesc stadialitatea***

A.N. Leontiev în urma experimentelor efectuate a stabilit etapele jocului la copil. Astfel până la 3 ani jocul se realizează pe bază de ***imitație***, între 3 și 5 ani apare ***jocul de rol*** iar de la 6 ani ***jocul cu reguli***.

A. Binet[11] arată că la 3-4 ani copilul este capabil să enumere datele unui tablou, la 7 ani să le descrie iar abia la 13-14 ani să le interpreteze.

J. Piaget[12] realizează în cercetările sale experimente de ***conservare*** a substanței, greutății, volumului, experimente de ***reversibilitate*** și de ***inferențe tranzitive***.

Experimentele de conservare

Se prezintă copilului doi bulgări de plastilină de aceeași mărime și greutate. În timp ce unul rămâne nemodificat (martor, etalon) al II-lea ia forme diferite (alungit, plat). Copilul este întrebat dacă este la fel (dacă se conservă) substanța, greutatea,

[11] Binet A. 1975, *Ideile moderne despre copii*, E.D.P., București.

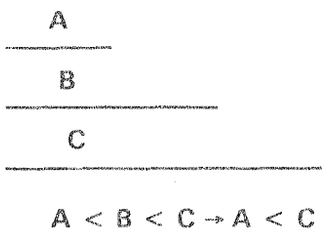
[12] Piaget J., 1970, *Psihologia copilului*, E.D.P. București.

volumul. Se constată experimental răspunsuri pozitive de conservare a substanței la 8 ani a greutății la 9-10 ani și a volumului la 11-12 ani.

Experimentele de reversibilitate

Două pahare mici cu aceeași formă și dimensiuni sunt umplute cu mărgele de către copil. Lăsând unul dintre pahare ca martor, se pun mărgelele din celălalt într-un pahar mai îngust dar mai înalt. Până la 7 ani copilul nu observă conservarea substanței datorită lipsei reversibilității, sau a capacității de a face operația inversă. Deci ceea ce s-a pierdut în lărgime s-a câștigat în înălțime. Același experiment s-a făcut prin transvasarea lichidelor.

Inferența tranzitivă. Se arată o tijă A care este mai mică decât tija B iar aceasta mai mică decât tija C. Dacă este întrebat copilul cum este tija A față de tija C până la 7 ani copilul nu poate să răspundă. El nu este capabil să realizeze inferența tranzitivă și să raționeze că dacă A < B < C → A < C



Dominată de datele percepției, de ***contextul figural*** gândirea copilului nu reușește să coordoneze informația. Fiecare percepție o deformează sau o anulează pe cealaltă.

Dar un grupaj de reprezentări nu reprezintă încă ***operația***. Prin operație Piaget înțelege o ***acțiune interiorizată*** reversibilă și solidară cu alte operații, care se coordonează formând ***sisteme de operații*** (inferențe). Între 7 și 11 (12) ani se constituie invarianții de substanță, greutate, volum sau grupările de operații

reversibile, ***concrete*** cu obiectele.

Până la 12 ani reversibilitatea operației nu este completă.

Experimentele limită. Situațiile limită cu copiii pierduți în natură, cu „copiii sălbatici" au dovedit rolul mediului social în formarea omului. Concluzia a fost că în absența mediului social, al provocărilor acestuia nu se produce hominizarea și umanizarea. Copilul rămâne doar reprezentantul speciei umane dar nu devine om. Pornind de la aceste situații limită ar fi simplist să considerăm subiectul uman ca un simplu produs al relațiilor sociale ca o rezultantă mecanică (vezi marxismul).

Experimente ce dovedesc rolul eredității umane

Doi psihologi americani și-au crescut propriul copil împreună cu un cimpanzeu. Până la 2 ani cimpanzeul era mai avansat decât copilul, datorită ritmului său mai alert de dezvoltare. De la 2 ani odată cu structurarea limbajului verbal copilul face un salt definitoriu din lumea biologică în cea culturală, instalându-se un decalaj net favorabil copilului care dovedește superioritartea eredității umane.

Întrebări și exerciții

1. În ce constă deosebirea între educabilitate ș educație?
2. Descrieți din punct de vedere cibernetic relația creștere - maturizare - dezvoltare!
3. Care sunt factorii dezvoltării personalității? Ce teorii explică raporturile dintre acești factori?
4. Prezentați potențele ereditare ale personalității umane și identificați particularitățile prin care vă asemănați cu părinții voștri.
5. Ce este mediul și care este structura acestuia. În ce

constă rolul educației în reducerea poluării morale?

6. Identificați și descrieți mentalitățile vecinilor d-voastră, a oamenilor din cartierul în care locuiți.
7. Definiți noțiunea de stadiu. Care elemente sunt definitorii: continuitatea sau discontinuitatea?
8. Prin ce se deosebesc particularitățile de vârstă de cele individuale? Dați exemple din clasa sau grupul școlii din care faceți parte de particularitățile de vârstă și particularitățile individuale.
9. Care sunt stadiile dezvoltării cognitive ale copilului în viziunea lui Piaget? Găsiți alte exemple specifice fiecărui stadiu, din experiență proprie.
10. Cum a descris H. Wallon dezvoltarea stadială afectivă a copilului?
11. Ce stadii a identificat din punct de vedere acțional A.N. Leontiev?
12. Care sunt stadiile descrise de Kolberg din punct de vedere moral?
13. După criteriul psiho-social ce stadii ale evoluției ontogenetice a personalității identifică Erikson?
14. Ce argumente teoretice și practice susțin stadialitatea dezvoltării ontogenetice a personalității?

IV.3. CRITERII ȘI MODELE DE PERIODIZARE A ETAPELOR DE VÂRSTĂ

În funcție de evoluția fizică, psihică și educațională a omului s-au stablit următoarele ***tipuri de vârstă***:

- vârsta ***cronologică***; după criteriul evoluției biologice
- vârsta ***mentală***; după criteriul evoluției psihice

- vârsta ***școlară***; după criteriul evoluției învățării.

Sintetizând aceste criterii în concepția pedagogică contemporană s-au identificat următoarele ***grupe de vârstă***.

A. ***Grupa vârstelor preșcolare*** cu subetapele:

1. pruncia 0 - 1 an;
2. copilăria antepreșcolară 1 - 3 ani;
3. copilăria preșcolară 3 - 6 (7) ani;

B. ***Grupa vârstelor școlare*** cu subetapele;

1. prebubertatea sau școlaritatea mică între 6 (7) ani și 10 (11) ani;
2. pubertatea sau școlaritatea mijlocie între 10 (11) ani și 14 (15) ani;
3. adolescența sau școlaritatea mare între 14 (15) ani și 18 (19) ani.

C. ***Grupa vârstelor adulte*** cu subetapele

1. Tinerețea corespunzătoare învățământului post-liceal, universitar și activității social-utile între 18 (19) - 23 (24) sau 28 (30) ani.
2. Maturitatea între 23 (24) - 28 (30) - 65 (70) ani.
3. Bătrânețea între 65 (70) - 90 (110) ani.

CARACTERIZAREA PROCESELOR PSIHICE ÎN DEZVOLTAREA LOR

A. ***Premise senzorio - motorii***

La 6 - 7 ani condițiile școlarității sunt satisfăcute. Comportamentul este însă global, sincretic deoarece precizia grupurilor musculare anagajate în ***mișcări fine*** nu reușește. De asemenea coordonarea mișcărilor în cadrul ***mișcărilor complexe*** este dificilă. Apar dificultăți în ceea ce privește ***integrarea perceptiv-motrică*** dar și în sinteza senzorio-motorie.

Începutul școlarității este marcat de asemenea de o disociere destul de netă între ***rapiditate*** și ***precizie***. Când vrea să realizeze o mișcare rapidă aceasta nu este precisă iar când este precisă nu este rapidă. Aceasta se explică prin faptul că ***atenția*** are un volum mic și nu se poate distribui asupra mai multor obiecte și activități. Treptat aceste inabilități se reduc datorită ***controlului voluntar*** și a coordonării complexe (apud Ion Radu)[13].

Ca urmare, pentru școlarul mic, învățarea scris-cititului este o adevărată probă de dezvoltare senzorio-motorie în unitate cu dezvoltarea zonelor cerebrale de sinteză perceptiv-motrică. S-a dovedit în acest sens că teoriile care explică cel mai bine învățarea scris-cititului nu sunt cele asociaționiste (punct cu punct) ci cele structuraliste, globaliste. Astfel încât chiar dacă elevul învață să realizeze în scris literele element cu element, el are imaginea mentală, globală a acestora. De aceea apariția anumitor dificultăți în învățarea scris-cititului se explică atât prin disfuncționalități periferice (necoordonare ochi - mână) cât și centrale (sinteză cerebrală).

În cursul preadolescenței se semnalează un moment de ***stângăcie*** în mișcări datorită decalajului între ritmul de creștere al scheletului mai rapid decât cel al musculaturii. De aceea dacă această ***stângăcie*** în mișcări nu trece o dată cu vârsta se ridică probleme de altă natură decât cele fizice (de exemplu de timiditate).

La adolescent asistăm la perfecționarea activităților motrice sub aspectul forței fizice, al preciziei și coordonării mișcărilor.

[13] Radu Ion, 1974, *Psihologie școlară*, Editura Științifică, București.

B. ***Procesele mnemice***

La școlarul mic ***memorarea*** prezintă carcter ***nemijlocit*** în sensul că domină organizarea configurației externe. El nu poate reorganiza materialul perceptiv pe care îl are la dispoziție ci se supune lui. Memorarea este concretă, intuitivă (se reține mai ușor imaginile) folosindu-se un singur procedeu de memorare (repetarea).

La ***școlarul mare*** memorarea este mijlocită de operațiile inteligenței fiind predominant verbal-logică. Se reține mai ușor cuvintele, schemele, se folosesc mai multe procedee mnemotehnice.

Memorarea verbal - logică este mai activă, stând la baza învățării prin ***înțelegere*** și nu numai prin repetare. ***Înțelegerea*** în învățare este mai eficientă deoarece favorizează ***transferul*** de cunoștințe, deprinderi, atitudini.

C. ***Dezvoltarea intelectuală***

La școlarul mic gândirea este ***concretă***, dominată de primul sistem de semnalizare pe bază de imagini. De aceea ca metodă de predare-învățare se folosește mai eficient ***descrierea***. În preadolescență se face trecerea spre gândirea abstractă, dar în această perioadă concretul și abstractul coexistă. Ca metodă didactică descrierea lasă treptat locul explicației, deși cele două colaborează. Adolescența se caracterizează printr-o utilizare intensivă a ***potențialului intelectual***. Predilecția pentru probleme teoretice și practice dezvoltă capacitatea de gândire care devine treptat ***independentă*** și se caraterizează prin ***spirit critic sporit***. În această perioadă se încheagă concepția despre lume și viață, se formează convingeri. Ca urmare, din punct de vedere didactic metodele eficiente nu mai sunt cele pasive în care elevul este doar obiect al educației și așteaptă totul de la profesor ci, cele

activ-participative. Dintre acestea problematizarea dezvoltă înclinația firească spre probleme a adolescentului, dezbaterea stimulează spiritul critic, brainstorming-ul dezvoltă creativitatea.

E. ***Motivația*** evoluează de la cea predominant ***extrinsecă*** în școlaritatea mică, spre cea ***extrinsec-intrinsecă*** în școlaritatea mijlocie și cea predominant intrinsecă în școlaritatea mare. Astfel la 6 (7) ani copilul vine la școală pentru că se duc și vecinii săi (prin imitație) pentru că părinții îi cumpără ghiozdan, creioane (recompensă). Învață pentru d-na învățătoare sau pentru notă. Treptat se diferențiază și motivele ***intrinseci***: dorința de a afla, nevoia de a înțelege, interesul pentru discipline diferite de învățământ, care mai coexistă cu cele extrinseci (nota, premiul).

În adolescență motivația devine predominant intrinsecă, acum formându-se aspirațiile și idealul de viață. Afirmarea de sine prin creșterea treptată a inițiativei, a independenței și responsabilității trece și prin momente de criză caracterizate prin încăpățânare, negativism, bravare, nonconformism. Acestea fac parte însă din ***mecanismele de autoreglare*** ale personalității. Ele vor fi depășite o dată cu vârsta. Dacă se perpetuează peste vârsta specifică intră în categoria tulburărilor de comportament, de conduită sau chiar de personalitate.

Acum se conturează și se maturizează profilul moral al personalității, caracterul.

Tinerețea între 20 și 34 de ani este vârsta maximei ***potențe*** fizice și psihice, a ***maturizării***, a integrării și participării sociale intense și depline. Ea se caracterizează prin:

- încheierea creșterii și maturizării biologice;
- încheierea școlarizării, debutul profesional;
- întemeierea familiei și a status-ului de părinte;
- dobândirea independenței materiale.

Cercetările[14] au pus în evidență caracterul ***neomogen, contradictoriu*** și ***heterocronic*** al dezvoltării psihice a tinerilor. Momentele de vârf ale dezvoltării ***gândirii*** sunt la 20, 23 și 32 de ani, ale dezvoltării ***memoriei*** la 19, 23, 24 și 30 de ani, ale dezvoltării atenției la 22, 24 27, 29, 32 de ani.

Astfel corelând și sintetizând datele despre dezvoltarea heterocronă s-au obținut următoarele ***microperioade***:

1. Între ***18 și 25 de ani*** s-a constatat un nivel ridicat de dezvoltare a gândirii și memoriei dar un nivel relativ scăzut al atenției.

2. Între ***26 - 29***, un nivel scăzut de dezvoltare a gândirii și memoriei în schimb cel mai ridicat nivel de dezvoltare a atenției.

3. Între ***30 - 33*** ani nivel relativ ridicat al tuturor celor 3 funcții.

După 34 - 35 de ani se înregistrează un nivel scăzut de dezvoltare a gândirii, memoriei, atenției.

Însă învățarea este o activitate psihică mult mai complexă care nu depinde numai de aceste funcții, ci de întreaga personalitate, de interacțiunea acesteia cu mediul și educația.

Pe aceeași linie a interacțiunii dintre funcțiile psihice se înscriu și cercetările despre genii, deși acestea nu se pot încadra în regulile obișnuite. Astfel:

- N. Iorga a susținut ***doctoratul*** la 22 de ani;
- I. Newton a descoperit teoria ***gravitației*** la 24 de ani;
- A. Einstein a elaborat teoria ***relativității*** la 26 de ani;
- H. Coandă a construit ***primul avion cu reacție*** la 24 de ani;
- Darwin a descoperit ***teoria selecției naturale*** la 29 de ani.

---

[14] Ana Tucicov Bogdan, 1973, *Psihologie generală și socială*, E.D.P., București.

Dacă am realiza această sinteză pe domenii:

- în ***poezie*** vârsta marilor performanțe este între 20 și 30 de ani;
- în ***muzică*** între 30 - 35 de ani;
- în ***matematică*** între 30 - 40 de ani;
- în ***chirurgie*** între 30 - 39 ani.

În ***concluzie*** viața omului se împarte în mai multe ***perioade, stadii*** sau ***cicluri*** fiecare cu caracteristicile și statutul său. Au fost identificate vârste de ***creștere***, de ***dezvoltare*** și de ***regresie***. Procesul de dezvoltare psihică a omului se desfășoară în cadrul inter-relațiilor specifice dintre cele 3 planuri ale dezvoltării:

- al ***filogenezei*** sub forma potențialului transmis prin codul genetic care constituie ereditatea personală;
- ***al eredității socio-istorice*** sub forma culturii materiale și spirituale;
- ***al ontogenezei*** sau procesul de dezvoltare individuală în plan organic, neuro-psihic și psiho-social. Potrivit concepției lui J. Piaget dezvoltarea psihică presupune două dimensiuni care se intercondiționează:

a) ***asimilarea*** adică ***interiorizarea activă***, selectivă a informației din mediul extern și integrarea acesteia în structurile proprii;

b) ***acomodarea*** prin transformarea structurilor cognitive, motivaționale, volitive, acționale în funcție de cerințele mediului. Aceste două componente operaționale ale ***adaptării*** funcționează într-o circularitate permanentă ce tinde spre echilibru.

Astfel:

1. Stadiile ontogentice ale personalității pot fi privite ca ***relații dinamice*** între procesele de creștere, dezvoltare, maturizare prin trecerea de la aspectele bio-fiziologice spre cele psiho-intelectuale și socio-afective.

2. ***Interacțiunea indisolubilă*** între ereditate, mediu și educație își modifică accentul în funcție de vârstă.

3. ***Relația dialectică între conținut și formă***. La nivelul inteligenței senzorio-motorii, structurile complexe circulare sunt ***forme*** în raport cu mișcările simple pe care le coordonează dar devin ***conținuturi*** în raport cu acțiunile interiorizate preoperaționale.

Operațiile concrete devin ***forme*** în raport cu acțiunile preoperaționale dar sunt ***conținuturi*** în raport cu cele strict formale, abstracte. Această circularitate nu funcționează doar la formarea stadiilor cognitive ale psihicului,ci și la cele afective, volitive și comportamentale.

Pentru creșterea eficienței învățării se impune respectarea stadialității și circularității fenomenelor psihice.

Planurile de învățământ, programele analitice, manualele și cursurile pot deveni mai eficiente dacă respectă specificul particularităților de vârstă și individuale ca și principiul circularității, al autoreglării în organizarea și desfășurarea activităților școlare, educaționale.

Întrebări și exerciții

1. Descrieți din punct de vedere dinamic dezvoltarea proceselor psihice în ontogeneză.
2. Ce raport ați constatat între ereditate, mediu și educație în evoluția individuală de până acum?
3. Cum pot fi respectate principiul particularităților de vârstă și individuale ca și cel cibernetic, al autoreglării în școală? Dați exemple.

CAPITOLUL V

STRUCTURA ŞI DINAMICA ÎNVĂŢĂRII. ÎNVĂŢAREA ŞI EDUCAŢIA

V.1. CONCEPTE ŞI SEMNIFICAŢII

Problematica învăţării umane a depăşit cadrul unor ***discipline particulare*** cum sunt: fiziologia, antropologia, genetica, psihologia şi pedagogia devenind centrul de interes pentru cercetări din ***alte domenii*** ca: logica, matematica, cibernetica, teoria sistemelor, bioingineria sau pentru cercetări pluri sau ***interdisciplinare***. Considerată drept ***categoria fundamentală*** în unele discipline socio - umane, învăţarea se corelează structural şi funcţional cu conceptele de dezvoltare, creştere, adaptare şi maturizare. ***Dezvoltarea*** este o lege universal valabilă şi aplicabilă atât sistemului psihic individual ,cât şi celui social. Dialectica relaţiilor dintre formele dezvoltării şi tipurile fundamentale de învăţare este exprimată sintetic[1] astfel:

[1] Radu I. 1974 *Psihologia şcolară*, Ed.Ştiinţifică, Bucureşti.

Nr. crt.	Dezvoltare →	Subtipuri de dezvoltare ←	Rezultate ale procesului de:
1.	Biologică	a. biogenetică b. biopsihică	- emergenţa genetică şi maturizare biologică - ***învăţare bio - psihică*** la nivel de specie
2.	Psihică	a. psihomotorie b. intelectuală c. afectivă	- învăţare senzorio - motorie - învăţare cognitivă - învăţare afectivă
3.	Socială	socio - morală	- învăţare socială

Învăţarea poate fi înţeleasă drept sursa şi mecanismul de dezvoltare a trăsăturilor, capacităţilor şi caracteristicilor umane, a comportamentului uman în genere.

Prin raportare la conceptul biologic, de ***maturizare***, învăţarea este privită ca un joc continuu al maturizării naturale şi al formării forţelor legate de aceasta şi astfel orice învăţare şi-ar putea avea premisele specifice în maturizare. S.L. Rubinstein (1956) sublinia circularitatea dintre maturizare şi educaţie: „copilul nu se maturizează mai întâi şi apoi este educat şi instruit. El se maturizează în timp ce este educat şi instruit".

După behaviorişti (S-R) învăţarea este dobândirea de noi ***comportamente***, în urma acţiunii repetate a unor stimuli asupra organismului şi a fixării unor reacţii. Este în esenţă o ***asimilare activă*** de informaţii, însoţită de achiziţionarea de noi operaţii şi deprinderi. Se disting laturile informaţională şi operaţională a învăţării, considerând că ele pot fi inegal dezvoltate. Sub raport funcţional contează valoarea ***adaptativă*** a modificărilor de comportament şi de aceea Mc. Gearch evaluează cotientul de

învățare după schimbările de ***performanță*** rezultate din exercițiu.

Gestaliștii au dus accentuarea caracterului adaptativ al învățării până la confundarea acesteia cu ***rezolvarea de probleme*** (Wertheimer). Ei au acordat însă o insuficientă atenție ***exercițiului***. Rolul acestuia a fost cu deosebire subliniat de ***asociaționism*** și ***reflexologie***. În același timp însă învățarea este pusă în dependență de caracterul ***întăririi reflexelor*** deci de motivație (Thorndike, Pavlov, Tolman Mowrer). Un loc deosebit se rezervă în învățare ***operațiilor*** pe care subiectul le execută și însușește.

O cale de interpretare fecundă a proceselor de învățare este descrisă de P. Janet și J. Dewey care arată că ***operațiile intelectuale*** rezultă din interiorizarea acțiunilor fizice și verbale. În acest sens și-au dezvoltat cercetările Vâgotski și Piaget. O dată cu centrarea pe acte sau pe ***operații intelectuale*** accentul trece pe latura ***formativă*** a învățării, deci pe structurarea gândirii în raport cu cunoștințele. Piaget înțelege învățarea într-un sens general ca ***asimilare informațională*** succedată de ***acomodare*** sau ***restructurare*** operațională[2].

Fenomene care la prima vedeere nu au nici o legătură cu învățarea că: originea, evoluția și variația biologică a omului în corelație cu condițiile naturale și social-culturale, funcționarea organismului viu, biologic, înseși elemente de ereditate umană, dezvoltarea psihicului uman în contact și conflict cu mediul natural și socio - cultural interacționează într-un fel sau altul cu învățarea. De asemenea modul de a gândi al omului, sistemul de comandă și control uman, tehnica manipulării organismelor vii inclusiv umane sunt supuse învățării.

În înțelesul cel mai larg al cuvântului învățarea constituie

[2] Neveanu P.P. 1978, *Dicționar de psihologie*, Ed. Albatros, București.

„procesul dobândirii experienței individuale de comportare" (A.N. Leontiev)[3].

Analizând această definiție observăm că învățarea nu constă doar în însușirea de cunoștințe sau formarea de priceperi, deprinderi ci cuprinde și modelarea motivației, a atitudinilor, sentimentelor și voinței. În procesul de învățare este antrenat întreg psihicul: funcții, procese, activități, însușiri: cognitive, afective, volitiv-comportamentale prin contactul cu mediul natural și socio-cultural.

A doua observație ce trebuie făcută se referă la caracterul ***specific individual*** al învățării, prin experiență personală deși contextul învățării este social.

Ioan Bontaș (1994)[4] privește învățarea din următoarele perspective:

a) ***Învățarea ca fenomen al evoluției lumii vii***

Aceasta constă în ***modificările adaptative*** ce asigură continuitatea și evoluția lumii vii (adaptarea la mediu, apariția și dispariția speciilor, modificări morfo-funcționale ale organismelor vii).

b) ***Învățarea umană***. Aceasta este procesul care asigură modificări ***structurale*** și ***funcționale***, selective, profunde și stabile obiectivate în achiziții cognitive, afective, acționale, ca răspunsuri dar și anticipări ale ființei umane la solicitările variate ale mediului socio-cultural și educațional.

Nu orice fel de ***modificări*** intră în categoria învățării ci cele esențiale, profunde, de durată.

Dacă elevul și-a însușit un volum de cunoștințe pe care îl

[3] Cosmovici A., Iacob L., 1998, *Psihologie școlară*, Ed. Polirom Iași.

[4] Bontaș I. 1994, *Pedagogia*, Editura All, București.

uită după primul examen, aceasta nu este învățare ci memorizare. Dacă aceste cunoștințe nu intră în structurile cognitive, afective sau volitiv - comportamentale ale elevului producând ***modificări beneficie*** nu se poate vorbi despre procesul de învățare ci doar de ***asimilare*** a cunoștintelor. Acomodarea sau transformarea schemelor mentale proprii este deficitară. De aceia specificul învățării umane contă în faptul că ea nu constituie doar ***răspunsul*** la solicitările mediului ca în regnul animal ci și ***anticiparea*** acestor solicitări.

c) ***Învățarea scalară*** este considerată evoluția ființei umane în școală având două componente:

- ***învățarea internă*** sau latura mentală a procesului de învățare prin care se realizează actele de ***percepție, înțelegere, abstractizare, generalizare, fixarea*** și ***reproducerea cunoștințelor***

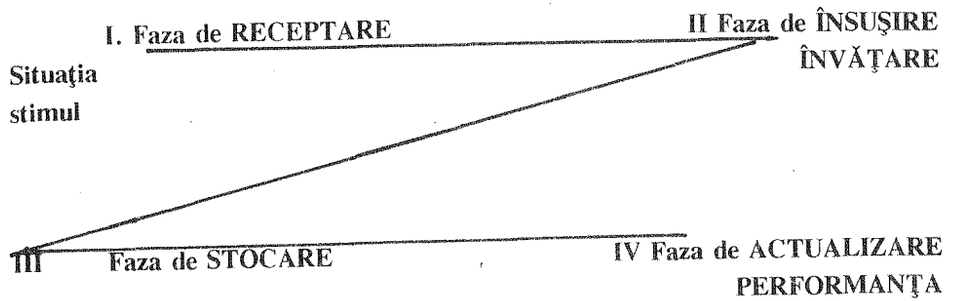
- ***învățarea externă***, comportamentală cu caracter acțional de aplicare a cunoștințelor, de formare a deprinderilor, obișnuințelor, priceperilor intelectuale și practice.

Cele două laturi ale învățării nu funcționează izolat, ci în interacțiune și intercondiționare. Accentuarea uneia dintre cele două componente ale învățării în școală conduce la ruperea echilibrului între teorie și practică, între învățarea teoretică, formarea minții și învățarea practică, acțional - comportamentală, modelarea persoanlității.

Învățarea școlară este corelată cu cea extrașcolară, în familie, în grupul de joacă, prieteni, vecini, grup de pregătire profesională, de întâlnire etc.

V.2. STRUCTURĂ ȘI PROCESUALITATE

Din punct de vedere al procesualității învățării un model reușit ni-l oferă R. Gagné[5] care pune în evidență secțiunile principale ale unui proces complet de învățare. Acestea au fost redate schematic astfel:


I. Faza de RECEPTARE
II Faza de ÎNSUȘIRE ÎNVĂȚARE
Situația stimul
III Faza de STOCARE
IV Faza de ACTUALIZARE PERFORMANȚA

Faza de receptare presupune activitatea de ***înregistrare*** a unui stimul care trebuie să se afle in câmpul atenției subiectului pentru a putea fi perceput, apoi este ***codificat*** pentru a putea intra cu o anumită semnificație în structurile intelectuale ale celui care învață.

În această fază elevul în clasă sau acasă își orientează atenția spre obiectul învățării și percepe informația transmisă sub formă de imagini sau text. Mesajul cognitiv este transmis concomitent cu cel afectiv și volitiv - comportamental. De aici avantajele subiecților educaționali care participă la lecție și la descifrarea mesajului complex, față de cei care absentează. Interacțiunea dintre formele mesajului poate fi pozitivă sau negativă conducând la înțelegerea acestuia sau prin distorsiuni de comunicare la neînțelegerea lui. De asemenea chiar din faza de

[5] Gagné R. 1975, *Condițiile învățării*, E.D.P. București.

receptare a informației integritatea organelor de simț este fundamentală. De aici rezultă necesitatea unei metodologii psiho-pedagogice adecvate pentru subiecții educaționali cu deficiențe senzoriale în special (orbi, surzi, surdo-muți) dar și cu deficiențe complexe. De caracteristicile primei faze ale învățării depind particularitățile fazelor următoare.

2. ***Faza de însușire*** este reprezentată de intervalul în care are loc învățarea propriu-zisă, deci prelucrarea informației. Însușirea sau asimilarea materialului de învățat înseamnă interacțiunea noilor informații cu cele vechi, conducând la formarea de noi structuri cognitive sau la restructurarea acestora.

Două fenomene influențează asimilarea informațiilor:

- transferul sau interacțiunea pozitivă între cunoștințe;
- interferența sau interacțiunea negativă între ele.

Și această fază implică o tratare diferențiată în funcție de normalitatea intelectuală a subiecților educaționali, de nivelul lor de inteligență, de gradul de dezvoltare a aptitudinilor.

3. ***Faza de stocare*** implică intrarea evenimentului însușit în planul structurilor memoriei imediate (1-8 min) și apoi al memoriei de lungă durată (ore, zile).

În școala tradițională mai ales s-a identificat stocarea informației, memorizarea cu asimilarea ei. De asemenea în evaluarea învățării s-a accentuat mai mult reținerea informației în forma dată de profesor, decât prelucrarea/transformarea și redarea ei de către subiectul educațional, într-un mod original.

Școala viitorului pentru a fi eficientă trebuie să exploateze mai mult ***selectivitatea memoriei*** pentru a transmite acele conținuturi educaționale diferențiale, cu cea mai mare șansă de stocare: teme plăcute, antrenante, adaptate particularităților subiectului educațional.

4. ***Faza de actualizare*** este ea însăși un proces care presupune folosirea de către subiect a unui ***set de strategii*** de actualizare. Numai prin actualizarea și reactualizarea cunoștințelor și priceperilor se poate ajunge la ***performanță.***

Înțeleasă în complexitatea ei structurală și dinamică învățarea în procesul educațional poate conduce la ***performanțe***. Pentru aceasta este imperativă cunoașterea reciprocă a partenerilor educaționali (profesori, elevi, părinți, inspectori), realizarea unor strategii educaționale integrate (educația în familie, școală, societate) edificarea unui sistem de selecție, sprijinire, valorificare socială a talentelor.

C. Păunescu[6] descie dinamica procesului de învățare astfel:

1. ***starea de învățare dată de:***
   - starea de veghe;
   - reacția de orientare - investigare;
   - condiția afectogenă;
   - starea motivațională;
   - nivelul de aspirație.

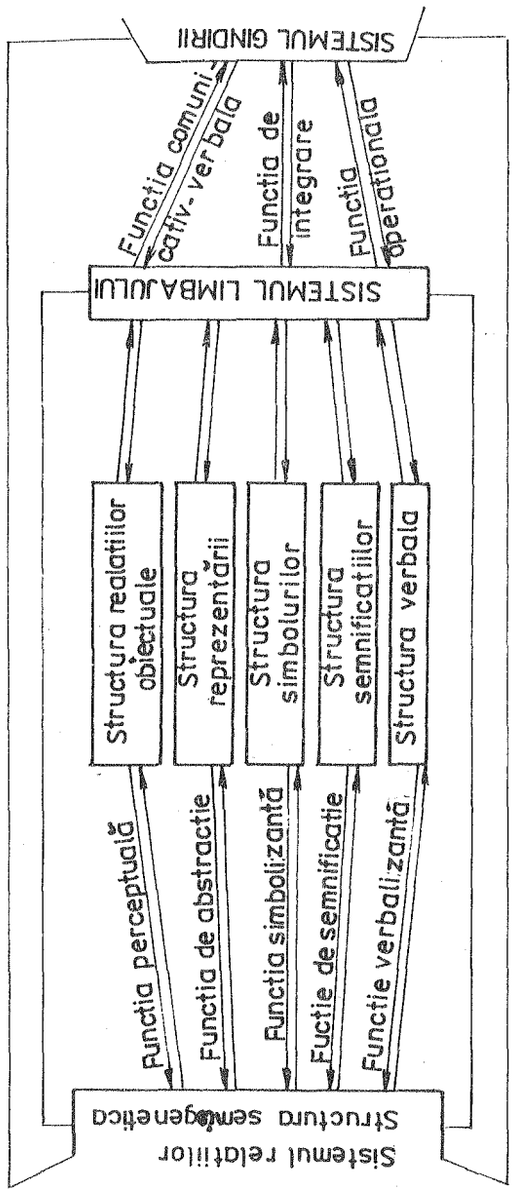
2. ***Organizarea cunoșterii*** dată de: - memorie ca funcție de integrare - releul reprezentării - atenția.

3. ***Esențializarea*** și funcția de esențializare (vezi schema).

4. ***Funcțiile operaționale ale intelectului și învățarea*** - planuri și strategii.

5. ***Factorii de organizare mintală***: autonomia funcțională și sensibilitatea sistemului; ierarhizare și integrare; capacitatea de comunicare, varietatea și diferențierea motivelor și afectelor capacitatea antientropică, feed - back-ul, starea de echilibru, sensibilitatea axiologică, autonomia relațională, reversibilitatea

[6] Păunescu C. 1976, *Deficiența mintală și procesul învățării*, E.D.P.



Funcția semiogenetică a limbajului (esențializarea)

operațională, capacitatea de anticipație.

Învățarea apare deci ca o formă de ***activitate antientropică*** condiționată de către ***organizarea mintală***, care constituie modalitatea fundamentală a organizării sistemului psihic.

Eficiența învățării ca și a procesului de predare - învățare depinde de toate aceste componente stuctural - funcționale. În școala tradițională ***starea de învățare*** cea care asigură climatul afectiv - motivațional, care pregătește subiectul educațional pentru învățare a fost neglijată. S-a pus un accent deosebit pe ***organizarea cunoașterii*** mai ales ca memorizare și nu pe ***esențializare***; formarea de noțiuni, judecăți, raționamente. Atât funcțiile operaționale ale intelectului concretizate în elaborarea de planuri și strategii cât și factorii de organizare mintală nu au fost valorificați la maxim de pedagogia clasică. De aceea școala viitorului trebuie să se bazeze pe viziunea cibernetică asupra învățării concepută ca un sistem complex în care out-put-ul depinde de input și de prelucrarea informației, de elaborarea unor programe informaționale de performanță și succes.

V.3. TIPURI ȘI FORME DE ÎNVĂȚARE

La întrebarea dacă se poate invăța orice, putem răspunde afirmativ cu anumite condiții: - dacă există o anumită corespondență între obiectul învățării și cel care învață, subiectul educațional - dacă se folosește o metodologie adecvată atât obiectului, cât și subiectului procesului de învățare.

Putem ***învăța*** acțiuni, comportamente, atitudini, cunoștinte, sentimente, emoții, pasiuni etc.

După ***procesele*** psihice predominante în învățare și implicit după ***produsele*** obținute învățarea poate fi:

- senzorio - motorie (actè);

- perceptivă (imagini);
- verbală (cuvinte);
- cognitivă (înțelesuri, operații);
- afectivă (sentimente);
- socială (comportamente sociale).

După predominarea ***nivelului conștient sau inconștient*** în învățare aceasta poate fi:

- ***spontană***, neorganizată, ce se petrece în familie, în grupul de joacă, în activitățile de plăcere.
- ***sistematică***, organizată, dirijată care se realizează în școală, în procesul calificării sau al profesionalizării.

După sursa și modelul învățării aceasta poate fi:

- ***cognitivă, intelectuală*** prin raportarea subiectului educațional la obiectul învățării;
- ***socio-afectivă*** sau ***intersubiectivă*** prin raportarea subiectului care învață la subiectul cu rol de model.

După criteriul acțiunii sau respingerii ei, învățarea poate fi:

- ***pozitivă*** care constă în achiziții de informații, comportamente noi;
- ***negativă*** care provoacă suprimarea sau amânarea comportamentelor ce nu favorizează adaptarea.

După ***mecanismul*** dominant în procesul de învățare aceasta poate fi:

- învățarea prin ***condiționare*** (S-R) prin asocierea unui stimul necondiționat (înnăscut) cu unul condiționat (dobândit). De exemplu formarea deprinderilor și priceperilor;
- învățarea prin ***observarea modelelor*** care este o învățare socio - afectivă;
- învățarea prin ***generalizare și discriminare***;
- învățarea ***conceptelor***;
- învățarea prin ***rezolvarea de probleme.***

Ca un corolar al tuturor tipurilor de învățare este considerată învățarea creativă. Teoriile și formele învățării elaborate și prezentate în literatura psihologică de specialitate au fost sintetizate astfel[7]:

1. După ***criteriul finalității***: - învățare bio-psihică instinctuală; - învățare psiho - motorie, senzorio - motorie (Montpellier Melton); - învățare perceptivă - învățare verbală; învățare verbală sau categorială (intelectuală, cognitiv-mintală) - învățarea habitudinilor și abilităților; - învățarea reprezentațională și imaginativă; - învățare motivațională; - învățare bazată pe impuls emoțional; - învățare volitivă; - învățare aptitudinală; - învățare morală; - învățare atitudinală; - învățare psihosocială; - învățare socială (concepții, mentalități, roluri sociale).

2. După ***modul de acțiune*** a individului cu stimulii s-au diferențiat:

- învățarea prin ***discriminarea*** stimumului sau a situației și diferențierea răspunsului elaborat - învățarea prin ***asociații*** (de succesiune în timp, de simultaneitate, de similitudine, de contrast) - învățarea prin generalizarea răspunsului - învățarea prin repetiție.

3. După modelul de ***organizare și administrare*** a conținuturilor de învățare (experiențe umane, informații, cunoștințe și a situației stimulatorii) învățarea a fost clasificată în: învățarea algoritmică pe secvente operaționale - învățarea eurisitică prin rezolvări de probleme - învățarea programată, reglată de feed-back-ul fiecărei unități - învățarea prin descoperire - învățarea prin modelare și analogie - învățarea prin cercetare - învățare prin creație - învățarea probabilistică.

---

[7] Mureșan P. 1980, *Învățarea socială*, Editura Albatros, București, p.30-32.

4. După ***mecanismele învățării*** aceasta poate fi: - învățare incidentală; - prin observare și imitare (Bandura); - prin încercare și eroare (Thorndike); - prin recompensă și pedeapsă; - prin condiționare reflexă (Pavlov); - prin condiționare operantă (Skinner); - prin înlănțuirea unor evenimente consecutive; - învățare prin discriminări simple sau multiple; - prin asociere verbală; - prin rezolvarea de probleme; - învățarea directă prin instrucțiuni; - învățare bazată pe modelul atențional (Zeaman); - învățare social - instrumentală și din experiența altora; - învățare prin identificare și participare (G. W. Allport).

5. După ***scopul*** urmărit învățarea a fost clasificată în: - informativă - formativă; - perfectiv - completivă.

6. După ***nivelul*** activității psihice conștiente la care se realizează: învățare hipnotică - latentă, neconștientizată imediat (Tolman); - spontană, neintenționată - prin memorarea mecanică; - prin înțelegere și anticipare; - învățare inteligentă; - prin descoperire creatoare și inventivă.

7. După ***atitudinea pasivă sau activă*** a celui care învață, învățarea poate fi - spontană sau indirectă - intenționlă și mediată.

8. După ***eficiența*** în raport cu conținutul asimilat și integritatea structurilor implicate (C. Păunescu) învățarea este - totală; - parțială.

9. După modul de ***orientare*** în conținuturile de învățare, aceasta a fost clasificată în: - învățare nedirijată, neorganizată - învățare dirijată, organizată.

10. După ***tipul relației didactice***: învățare indusă - interînvățare; - autoînvățare.

11. După ***continuitatea în timp***: - învățare în secvențe intermitente - învățare permanentă.

12. După criteriul ***holodinamic*** (R. Titane): - învățare tactică - învățare strategică - învățare ego - dinamică.

Tipurile și formele învățării nu funcționează izolat, ci în interacțiune, în structuri mai complexe.

Învățarea senzorio-motorie. Numeroase priceperi și deprinderi care se formează în familie și în școală sunt cel puțin la început activități senzorio - motorii, în sensul că ele comportă o latură perceptivă și una motorie. Astfel mersul, desenul, scrisul, sunt astfel de activități.

Învățarea senzorio - motorie parcurge anumite etape similare cu cele ale învățării verbal - conceptuale. Acestea sunt:

1. ***Modelul extern*** al actului însoțit de explicații verbale
2. ***Modelul intern*** al actului, ca o schemă anticipatoaree a acțiunii
3. ***Realizarea motorie*** propriu-zisă
4. ***Exercițiul*** cu fazele lui de orientare, analiză, sistematizare, integrare și autocontrol
5. ***Deprinderea***
6. ***Stereotipul***.

În învățarea scrisului de exemplu: învățătoarea explică și realizează litera respectivă pe tablă. Elevul își formează imaginea mentală a literei, modelul gestaltist al acesteia chiar dacă litera va fi învățată pe elemente.

În faza următoare desenează elementele literei și realizează sinteza lor în cuvânt. În momentul în care elevul nu mai are nevoie de control dar nici de autocontrol pentru scrierea cuvântului deprinderea s-a automatizat. Înlănțuirea deprinderilor de a realiza orice fel de cuvinte cu anumite litere conduce la stereotipul dinamic al scrisului.

Învățarea verbal - conceptuală

Modelele explicative ale învățării verbal - conceptuale sunt oferite de cercetările lui Piaget, Galperin, Rubinstein, Vîgotski. Acestea au pus în evidență fenomenul de schematizare și interiorizare a acțiunii externe prin care se formează operațiile mentale și care stau la baza însușirii noțiunilor.

Fazele procesului de formare a operațiilor mintale sunt[8]:

- acțiunea externă, materială
- limbajul extern
- schematizarea actului
- limbajul intern.

Cu ajutorul operațiilor mintale (analiza și sinteza, comparația, abstractizarea și generalizarea și concretizarea) se formează noțiunile, judecățile și raționamentele.

Procesul de ***abstractizare și generalizare*** care conduce la elaborarea noțiunilor cunoaște de asemenea o evoluție în trepte:

- ***generalizarea primară*** prin care în urma memorării indicilor și a selectării lor se ajunge la un ***invariant*** dar sfera noțiunii obținute este sau mai largă sau mai îngustă.
- ***diferențierea*** sau analiza pe elemente
- ***sinteza superioară*** care conduce la definiție, lege.

În procesul de predare - învățare - evaluare, transmiterea cunoștințelor parcurge mai multe etape, analoage formării operațiilor mintale și noțiunilor. Aceste etape sunt:

1. ***Exemplul*** sau prezentarea unor fapte vii cu caracter pozitiv dar și negativ (ceea ce este, dar și ceea ce nu este fenomenul respectiv);

2. ***Schema*** materialului de invățat care are un caracter,

[8] Piaget J., 1965, *Psihologia inteligenței*, Ed.științifică, București.

figural (este imagine) dar și un anumit grad de generalizare;

3. ***Definiția*** care este abstractă fiind, un model ideo-verbal al fenomenului.

După J. Bruner[9] copilul descoperă lumea în trei moduri:

- modalitatea ***acțională*** realizată prin manipularea directă a obiectelor și care prin exersare este necesară în formarea deprinderilor și a primelor cunoștințe;
- modalitatea ***iconică*** bazată pe imagine, mai ales vizuală, fără manipulare efectivă;
- modalitatea ***simbolică*** atunci când simbolurile înlocuiesc imaginile, intervin cuvintele sau alte scheme convenționale.

Copilul utilizează treptat toate aceste modalități iar când ajunge la deplina stăpânire a modalității verbale, înseamnă că a ajuns la maturitatea intelectuală.

Toate aceste puncte de vedere au dus la o schimbare radicală a felului în care este privit învățământul.

Astfel dacă didactica tradițională considera sursa cunoștințelor ***percepția***, celula gândirii imaginea punând accentul pe transmiterea cunoștințelor, elevul fiind considerat ***obiect*** al educației, didactica modernă consideră sursa cunoștințelor ***acțiunea externă*** sau ***mintală***, celula gândirii ***operația*** punând accentul pe formarea gândirii, dezvoltarea creativității, elevul fiind subiectul educației[10]. Deci dacă școala tradițională utiliza cu precădere metode expozitive, pasive, școala modernă (va) pune accentul pe metodele activ - participative și creative.

[9] Bruner J. 1974, *Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P. București.

[10] Radu I. 1974, *Psihologia școlară*, Ed. științifică, București.

V.4. ORIENTĂRI ÎN TEORIILE ÎNVĂȚĂRII[11]

1. Teorii asociaționiste

Asociaționismul este un vechi curent psihologic definit prin relevarea ***asociației*** ca fenomen central și fundamental în formarea și manifestarea proceselor psihice. Asociaționiștii consideră că orice proces sau formațiune psihică superioară este rezultatul unui lanț de asociații. Astfel prin asocierea sau însumarea ***senzațiilor*** rezultă ***percepțiile*** care asociate formează ***reprezentările*** care însumate dau noțiunile care se corelează în judecăți și raționamente. Această viziune atomistă, mecanicistă asupra psihicului este corectă doar în cazul faptelor elementare de ***memorie*** și deprinderi.

La începutul secolului nostru doi savanți au adus dovezi experimentale în sprijinul curentului asociaționist. I.P. Pavlov a demonstrat că prin ***coincidență repetată*** a doi stimuli se produc în creier ceea ce el a numit ***legături temporare*** (substratul fiziologic al asociațiilor).

Americanul ***E. Thorndike*** le-a denumit ***conexiuni*** subliniind ***legea efectului*** după care la baza formării lor stă obținerea unor succese, a unor satisfacții.

În deceniile următoare, studiile experimentale au dovedit că procesul învățării deși presupune formarea unor conexiuni este mult mai complicat. De exemplu ***E. Tolman*** a demonstrat cum în timpul învățării unui labirint soarecii își formează un fel de schemă, plan al labirintului parcurs ceea ce le permite să găsească soluții prompte în situații destul de complicate.

[11] Cosmovici A., 1995, *Psihopedagogia*, Ed. Spiru Haret, Iași.

Și școala sovietică (***P.K. Anohin***) a pus în lumină posibilitățile mari de ***restructurare*** a conduitei în funcție de împrejurări, datorate aferentației inverse (feed-back) a informațiilor prin care individul este încunoștiințat despre rezultatele fiecărui act întreprins de el.

Astfel că astăzi cel puțin teoretic simplismul explicațiilor asociaționiste privind învățarea este depășit.

2. Teoria învățării cumulativ - ierarhice. R. Gagné (S.U.A.) descrie 8 tipuri de învățare, de complexitate crescândă:

a. ***Învățarea de semnale*** (Pavlov) cazul sugarului care începe să-și recunoască mama după imaginea ei vizuală și nu doar după voce.

b. ***Învățarea stimul - răspuns*** (Thorndike) când sugarul învață să-și țină singur biberonul.

c. ***Înlănțuirea de mișcări*** când învățăm o serie de mișcări: mersul pe bicicletă, înotul, scrisul când o mișcare o declanșează pe cealaltă.

d. ***Asociațiile verbale*** sunt cele implicate în vorbire, când intervine procesul de codificare.

e. ***Învățarea prin discriminare*** când facem distincții fine: deosebirea între o insectă și un păianjen.

f. ***Învățarea conceptelor*** pentru a utiliza cuvintele aplicându-le exact în cazurile adecvate.

g. ***Învățarea regulilor gramaticale*** chiar și a ***legilor*** naturii, societății.

h. ***Rezolvarea de probleme*** care constă în combinarea regulilor cunoscute pentru a soluționa situații noi.

Această ierarhie poate fi și ea discutată.

3. Teoria psihogenezei operațiilor intelectuale a lui J. Piaget este aceea care a influențat decisiv gândirea psihologilor și

pedagogilor din secolul nostru chiar dacă el nu s-a ocupat în mod direct de problemele învățării. J. Piaget a studiat evoluția gândirii, formarea gândirii abstracte, demonstrând cum gândirea are loc mai întâi în planul acțiunilor reale pentru ca treptat acestea să poată fie efectuate mental transformându-se în operații reversibile, plastice.

4. **Teoria operațională a învățării** decurge din cercetările piagetiene și a fost dezvoltată îndeosebi de prof. P. Galperin. Acesta arată că formarea operațiunilor mentale parcurge următoarele etape:

- faza de orientare
- faza acțiunii reale
- faza verbalizării
- faza interiorizării și a realizării pe plan mental. Din teoria lui J.Piaget și din completările lui P.Galperin rezultă ***importanța activității reale și verbale*** ce permite dezvoltarea gândirii abstracte, realizate în limbaj interior. Elevul trebuie să fie cât mai activ să fie pus în fața unor probleme, mobilizându-și toate resursele existente pentru formarea și dezvoltarea operațiilor mintale.

5. **Teoria genetic cognitivă și structurală** este formulată de J. Bruner psiholog și pedagog ce continuă cercetările lui Piaget. El subliniază dependența dezvoltării intelectuale de ***ambianța culturală*** ce oferă mijloace de ***acțiune***, de ***reprezentare imaginativă***, de ***simbolizare*** și comunicare.

V.5. PRINCIPII ȘI LEGITĂȚI ALE ÎNVĂȚĂRII

Teoriile asupra învățării au determinat gruparea principiilor acesteia, a regulilor și legităților învățării în mai multe categorii[12]. Astfel ***teoriile asociaționiste și ale condiționării*** stabilesc următoarele reglementări:

1. ***Activismul*** subiectului educațional; dacă în clasă, în procesul de predare - învățare - evaluare elevul/studentul nu este doar obiect al educației ci și ***subiect*** al ei; nu așteaptă ***pasiv*** primirea și depozitarea informației; este receptiv, deschis către nou, caută, descoperă și prelucrează în mod original această informație; își mobilizează întreaga personalitate pentru eficientizarea învățării. În acest fel structurile sale cognitive, afective, volitiv - decizionale vor fi pregătite și apte pentru recepția și prelucrarea informației. Rolul ***exercițiului*** în învățare poate fi aplicat atât pentru ***pregătirea*** procesului de recepție a informației cât și pentru ***prelucrarea*** și obținerea ***performanței***.

2. ***Frecvența repetițiilor*** unui material de învățat și ***optimul*** acestora se stabilesc în funcție de raportul concret între ***persoană, material*** și ***conditiile*** învățării. De câte ori este indicat să fie repetat un material de învățat, pentru a se evita efectele negative ale supraînvățării sau subînvățării?

Fiecare subiect educațional, în decursul experienței sale de învățare își descoperă ***optimul*** învățării în funcție de particularitățile sale de vârstă și individuale (nivel de inteligență, aptitudini, interese) în funcție de volumul și calitatea materialului de învățat, caracterul concret sau abstract al conținutului învățării dar și de condițiile învățării (spațiu, timp, alimentație, odihnă).

---

[12] Neveanu P.P., 1976-1977, *Psihologi generală*, Vol.I-II, Ed. Universității, București.

Dacă acest ***optim*** a fost stabilit iar subiectul educațional depășește numărul optim de repetiții se ajunge la supraînvățare; iar dacă nu se atinge numărul optim al repetițiilor se instalează subînvățarea. Ambele efecte sunt negative conducând la ineficiență în învățare.

3. ***Întărirea pozitivă*** prin recompensă este preferabilă întăririi negative prin pedeapsă.

Toate cercetările psiho-pedagogice au dovedit că recompensa este stimulativă iar pedeapsa inhibitorie, blocând procesul de dobândire a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor. Acordarea corectă a recompenselor confirmă încrederea în posibilitățile subiectului educațional și favorizează formarea unei imagini de sine pozitivă. În procesul educațional, în școala viitorului, dacă profesorul va da sarcini adecvate subiectului individualizând învățarea, el poate regla din aproape în apropae asimilarea cunoștintelor, înlăturând pedeapsa. Pedeapsa nu are rol de înlăturare a comportamentului nedorit - așa cum ne-am fi așteptat ci de ***întărire negativă*** a lui.

Din ***teoriile cognitive*** se pot extrage următoarele principii:

1. Eficiența învățării depinde de ***caracteristicile perceptive*** ale materialului de învățat, de raportul fond - formă, parte - întreg. În învățământul primar conținutul învățământuluiu este predominant figural (imagini, povestiri, descrieri). În învățământul gimnazial și liceal conținutul educațional este predominant simbolic și semantic. În învățământul superior acesta este semantic. Forma și mărimea literelor, așezarea imaginilor și ideilor în pagina manualelor, raportul între cele esențiale și cele secundare influențează eficiența învățării.

2. ***Organizarea învățării*** însăși ca proces de transmitere și asimilare a cunoștintelor, de formare și dezvoltare a priceperilor și deprinderilor se face în mod eficient de la simplu la complex de

la parte la întreg.

3. ***Învățarea prin înțelegere*** este mai eficientă decât învățarea ***mecanică*** deoarece favorizează ***transferul.*** Înțelegerea înseamnă stabilirea de relații între vechile cunoștinte și cele noi, între vechile deprinderi și cele noi. Atât în procesul de predare a cunoștințelor cât și în cel de evaluare profesorii trebuie să vizeze ***înțelegerea*** de către subiecții educaționali a acestora. Cunoștințele, priceperile și deprindere formate pe baza ***înțelegerii,*** care sunt integrate unui sistem informațional sau de abilități sunt mai rezistente la uitare.

4. ***Feed-back-ul cognitiv*** are rolul de a corecta cunoștințele greșite. Dacă școala tradițională a dezvoltat mai ales un feed-back cognitiv îndepărtat și nediferențiat școala viitorului trebuie să accentueze feed-back-ul cognitiv imediat și individualizat. Nu toți elevii greșesc în același fel, de aceea sarcinile individualizate vor include și un sistem individual de corectare, un feed-back cognitiv imediat, diferențiat.

5. ***Scopul învățării și conștientizarea lui*** mobilizează efortul pentru învățare.

O limită majoră a școlii tradiționale se referă la problematica elaborării, transmiterii și conștientizării obiectivelor educaționale. În elaborarea obiectivelor educaționale comunicarea între ideal, scopuri, obiective cognitive, afective, psiho-motorii prezintă disfuncționalități. Din categoria obiectivelor operaționale sunt neglijate obiectivele volitiv - decizionale și caracteriale. Dificultatea de programare și planificare a acestor obiective nu poate justifica lipsa de anticipare și organizare a lor. De asemenea ***conștientizarea*** obiectivelor educaționale, prezentarea lor în mod explicit de către profesori subiecților educaționali este deficitară. Elaborarea idealului educațional de către partenerii educaționali,

operaționalizarea obiectivelor în comun (profesori, inspectori, elevi, studenți) este o cale de moblizare a acestora pentru realizarea obiectivelor educaționale.

6. ***Succesele și insuccesele*** educaționale reglează stabilirea ulterioară a scopului și a obiectivelor educaționale. Dacă succesele înlănțuite mobilizează subiectul pentru învățare, insuccesele repetate îl blochează. De aceia este necesară elaborarea unei strategii educaționale pentru obținerea și perpetuarea succesului educațional.

7. Gândirea ***divergent - euristică*** trebuie dezvoltată în unitate cu gândirea ***convergentă***.

Dacă școala tradițională a format un tip de gândire predominant ***convergentă***, algoritmică, identică pentru toți subiecții educaționali, școala viitorului își propune realizarea unui tip de gândire predominant euristică, creatoare, care conduce la soluții diferite în funcție de subiectul educațional și situația de învățare. Școala viitorului trebuie să refacă echilibrul între gândirea convergentă și cea divergentă, euristică punând accentul pe gândirea și personalitatea creatoare.

Din teoriile motivaționale și ale personalității reținem principiile:

1. Învățarea este dependentă de ***contextul cultural*** în care trăiește subiectul educațional. De aici derivă importanța și rolul fundamental al contextului socio-cultural al procesului instructiv - educativ și al învățării. Educația și școala trebuie repuse în contextul cultural specific, refăcându-se comunicarea reală între cultură, educație și școală.

2. ***Nivelul de anxietate*** al subiectului influențează pozitiv sau negativ învățarea. Dacă nivelul de anxietate al subiectului educațional este prea ridicat sau prea scăzut acesta influențează

negativ învățarea. Pentru ca starea de învățare, prelucrarea informației și succesul să se realizeze este nevoie de un nivel optim al excitabilității psihice, al motivației, al neliniștii creatoare.

3. ***Organizarea motivelor și valorilor*** în cadrul acțiunii învățării. Motivele pozitive și intrinseci stimulează învățarea iar cele negative și extrinseci, inhibă sau reduc eficiența reală și de lungă durată a învățării. De aceea este necesară stimularea procesului de elaborare a motivației superioare, pozitive, intrinseci la subiectul educațional.

Întrebări și exerciții

1. Care sunt semnificațiile conceptului de învățare?
2. Prezentați modelul procesualității învățării schematizat de R. Gagné.
3. Care sunt tipurile și formele învățării? Se poate învăța orice? În ce condiții?
4. Explicați învățarea complexă senzorio-motorie și verbal-conceptuală. Ce elemente comune prezintă?
5. Ce legătură există între etapele procesului de transmitere a cunoștințelor și cele ale formării operațiilor mintale, ale însușirii noțiunilor?
6. Ce orientări cunoașteți cu privire la teoriile învățării?
7. Explicați legitățile care rezultă din teoriile învățării.
8. Faceți o listă cu principiile și legitățile învățării pe care le respectați și aplicați, dar și o listă cu cele pe care le încălcați. Comparați cele două liste!

CAPITOLUL VI

DEZVOLTAREA PROCESELOR COGNITIVE ȘI ROLUL LOR ÎN ÎNVĂȚARE

VI.1. ROLUL ACTIVITĂȚII PERCEPTIVE ÎN ÎNVĂȚARE

Sensibilitatea a fost definită[1] din punct de vedere cibernetic ca o ***interacțiune*** intramodală, în cadrul unui analizator și intermodală, între mai mulți analizatori. (Însăși această definiție a sensibilității ca interacțiune evidențiază rolul activității în înțelegerea sensibilității). Această interacțiune este concepută atomist de la parte la întreg, în cazul asociaționismului și globalist de la întreg la parte în cazul gestaltismului (câmp fizic, perceptiv, cerebral). Trecerea de la senzații la percepții, deci de la reflectarea unei însușiri izolate a obiectelor, fenomenelor și proceselor la reflectarea tuturor însușirilor nu este un fapt cantitativ, o adunare de elemente, o asociere cum credeau asociaționiștii, ci un salt calitativ, o nouă construcție, un nou gestalt (formă, structură).

Percepția înțeleasă nu atât ca produs, ci mai ales ca proces cu faze, nivele și legi are un rol fundamental în activitatea de învățare. Astfel după J. Piaget[2] ***fazele*** procesului perceptiv sunt:

[1] Neveanu P.P. 1976, *Psihologie generală*, Editura Universității, București.

[2] Piaget J., 1965, *Psihologia inteligenței*, Editura Științifică, București.

- ***percepția primară*** sau activizarea câmpului
- ***centrarea (pe obiect*** când acesta parcă se dilată iar ambianța se estompează)
- ***decentrarea*** (când obiectul și ambianța revin la dimensiunile reale).

În învățare ***caracteristicile perceptive*** ale materialului de învățat au o importanță obiectivă: raportul fond - formă, schemele convenționale. Particularitățile materialului de învățat: figural (imagini) simbolic (simboluri), semantic (înțelesuri) comportamentul; (acțiuni) diferențiază învățarea în funcție de vârstă. Raportul parte - întreg, simplu - complex conduc la ceea ce se numește ***organizarea învățării și a cunoștințelor***. De aici necesitatea pedagogică de a elabora materiale de învățat, cursuri, manuale, adecvate din punct de vedere perceptiv, psihologic. Dar în învățare care este ea însăși un proces, percepția primară nu este activată doar în punct de vedere neuro-fiziologic, ci mai ales motivațional (plăcere, curiozitate, interes, aspirație etc.). Centrarea pe obiect, fenomen, proces presupune filtrarea acestora de către schemele cognitive, aperceptive (formate anterior experienței respective) iar decentrarea se realizează prin raportarea la fondul aperceptiv anterior și prin diferențierea de acesta (de aici necesitatea formării unui fond aperceptiv cât mai bogat și variat).

Tot Piaget diferențiază nivelele și legile percepției.

Nivelele procesului perceptiv sunt:

- descoperirea obiectului sau detecția
- diferențierea lui sau discriminarea
- recunoașterea sau identificarea
- interpretarea.

Dacă aceste nivele ale percepției sunt reprezentate

într-adevăr la etaje diferite ale analizatorilor (organe de simț): receptor, cerebral, executor, în activitatea de învățare calitatea detecției, discriminării, identificării și interpretării depinde de sănătatea, integritatea și echilibrul organelor de simț dar mai ales de interacțiunea dintre aceste nivele.

Legile percepției sunt extrinseci (subiective) și intrinseci (obiective).

Legile obiective (intrinseci) sunt cele ce țin de obiect; legea pregnanței, a regularității, a simetriei, a simplității, a continuității, a redundanței. Potrivit acestor legi tot ceea ce este mai regulat, simetric, simplu, continuu, este mai pregnant și deține o cantitate mai mare de informație este mai bine perceput.

Legile subiective (extrinseci) sunt legea setului, a montajului (motive, atitudini, interese) legea organizării, saturația, legea modelelor perceptive. Interacțiunea dintre legile obiective și cele subiective ale percepției în învățare are un rol esențial. Atunci când predomină numai legile obiective sau numai cele subiective, percepția nu este optimă.

Optimul perceptiv se realizează atunci când obiectul, fenomenul, procesul este pregnant, simplu, continuu oferă prin el însuși o cantitate mare de informație și subiectul care învață ese interesat, are experiență, și-a format mediatorii centrali care filtrează informația receptată.

Dar această ***interacțiune concretă*** dintre materialul perceptiv de învățat și particularitățile subiectului (nivelul de inteligență, temperament, capacități, aptitudini, nivel de pregătire, interes, aspirații, atenție, memorie, deprinderi) diferă de la o situație la alta. Se pune întrebarea când subiectul care învață obține rezultate mai bune atunci când primește informația prelucrată de la profesor sau când face efort s-o obțină, s-o

asimilize și s-o redea?

Cu cât subiectul educațional este mai activ, percepe informația de învățat prin intermediul mai multor analizatori, o caută, o selectează, o prelucrează; organizează materialul receptat în mod divers în funcție de modelele perceptive, cognitive, afective, volitive deja formate, printr-un proces de prelucrare și interpretare cu atât eficiența în învățare este mai mare.

Se poate afirma că mișcarea, acțiunea, activitatea fizică și mentală sunt esențiale în procesul de percepție iar modalitățile active ale percepției sunt esențiale în procesul de învățare. (Rolul ***vizualizării***, al activării percepției inițiale în învățare, prin metode psihoterapeutice).

VI.2. NATURA DUBLĂ FIGURATIVĂ ȘI OPERAȚIONALĂ A REPREZENTĂRILOR CA IMAGINI MENTALE REZULTATE DINTR-O RECONSTRUCȚIE

Natura figurativă a reprezentărilor este dată de faptul că ele sunt ***imagini*** dar care se deosebesc de imaginile perceptive. ***Imaginea reprezentării*** este mai săracă, mai palidă decât cea perceptivă, însă are un grad mai mare de abstractizare și generalizare conducând la formarea ***portretului*** unei clase și nu a categoriei ca în cazul noțiunilor. Reprezentarea prezintă o semireversibilitate - deoarece însușirile esențiale sunt amestecate cu cele neesențiale - și nu reversibilitatea specifică noțiunii. Astfel fiecare elev poate avea o altă reprezentare despre însăși noțiunea de elev fără a se îndepărta de esența acesteia, deși noțiunea de elev are un înțeles comun.

Natura operațională a reprezentării se explică prin formarea

ei pe baza imaginilor perceptive cu ajutorul operațiilor inteligenței în unitate cu cuvântul. Reprezentările se formează pe plan ontogenetic în urma procesului de simbolizare (2 ani) prin interiorizarea acțiunilor senzorio-motorii și verbale.

Rolul jocului, al desenului în formarea reprezentărilor la copil a fost prezentat la dezvoltarea ontogentică a personalității.

În formarea reprezentărilor pe plan socio-istoric Mircea Eliade[3] subliniază rolul ***miturilor*** și al ***ritualurilor*** care conduc la construcția unor ***imagini colective*** ce vor constitui baza filogenetică a imaginilor individuale.

În formarea reprezentărilor s-au diferențiat 3 tipuri de strategii: - ***reproductiv - mnezică*** care conduce la formarea reprezentărilor reproductive (de exemplu la istorie):

- ***constructiv - logică*** care conduce la formarea reprezentărilor logice (de exemplu la matematică, fizică)

- ***anticipativ - fantezistă*** care conduce la formarea reprezentărilor anticipativ - imaginative (la literatură).

În procesul învățării reprezentările evoluează de la forma lor reproductivă în școlaritatea mică spre forma logică și anticipativă în școlaritatea mijlocie și mare.

Din punct de vedere dinamic reprezentările sunt: statice, cinetice și de transformare.

De asemenea formarea acestor reprezentări depinde de vârstă și de stadiul de dezvoltare ontogentică a personalității.

Astfel reprezentările ***cinetice*** sunt condiționate de formarea unor ***grupări operaționale*** de deplasare (2-7 ani) iar reprezentările de transformare sunt condiționate de ***grupurile de transformări***

[3] Eliade Mircea, 1992, *Istoria credințelor și ideilor religioase*, Vol.I, II, III, Editura Științifică, București.

(constantele perceptive 7-9-11 ani).

VI.3. INTERACȚIUNEA ÎNTRE PERCEPȚII, ACȚIUNI ȘI SEMNE ÎN ÎNVĂȚARE

Între acțiune, imagine și cuvânt în interactiune cu gândirea există o continuitate cantitativă și o discontinuitate calitativă, logică.

Teoria acțională a lui P. Janet a pus în evidență evoluția psihicului de la acțiune la schema mentală și operație. Astfel el identifică 9 nivele ale evoluției psihice pornind de la reflexe spre conduite experimentale și progresive.

Dacă actele reflexe intră în zestrea noastră ereditară (dacă atinge un corp fierbinte copilul își retrage mâna în mod reflex) toate celelate tipuri de conduite se învață.

Prin condiționare clasică sau operantă se formează toate deprinderile noastre care sunt ***reflexe condiționate***, automatisme (mersul, scrisul, dansul etc.). ***Actele perceptive***: detecția, discriminarea, identificarea, interpretarea se antrenează o dată cu dezvoltarea organelor de simț și ale psihicului în întregime.

Prin imitație și comandă - ascultare copilul își dezvoltă conduitele sociale. Atenție ca urmare la mediul socio-afectiv din familie, școală, grup de prieteni, vecini care modelează conduitele sociale mai puternic acum deoarece spiritul critic al copiilor nu este suficient dezvoltat. „Defectele părinților", ale grupurilor de influență se pot reflecta în „defectele copiilor" (A. Berge)[4] în mod automat dacă școala elevilor nu se întâlnește cu școala părinților.

[4] Berge A., 1967, *Defectele părinților, Defectele copiilor*, E.D.P. București.

Conduitele intelectuale elementare cum le numește P. Janet pot fi cantitative de exemplu: adunarea (coșul cu mere) împărțirea (partea prăjiturii) ordonarea (conduita sertarului) și calitative (direcția sau „conduita drumului" poziția sau conduita ușii, asemănarea sau „conduita portretului").

Atunci când copilul merge până la grădiniță și reușește să se întoarcă acasă ***conduita drumului*** este realizată, deoarece este satisfăcut principiul reversibilității perceptive. Drumul este în același timp un dus-întors. Ușa este în același timp o intrare dar și o ieșire.

Nivelul 6 al evoluției limbajului de la indiciu (exemplu fumul) la semnal (exemplu sirena), simbol (desenul) și semn (cuvântul) este esențial pentru învățare.

Acum lumea poate fi stăpânită la nivelul cel mai abstract prin intermediul cuvântului, stimul generalizat.

Nivelul 7 este reprezentat de voință și credință. Acesta urmează limbajului și pentru învățare, voința în corelație cu credința constituie o pârghie, încă insuficient explotată. Astfel școala românească a neglijat dezvoltarea sistematică a acestui nivel al edificiului personalității elevului, considerând că el se realizează de la sine. Cunoașterea credințelor elevului și modelarea sistemului volitiv al personalității sale poate conduce la eficiența în învățare. Nivelul 7 este un nivel specific al autoreglării învățării și al formării personalității.

La nivelul 8 P. Janet se referă în mod special la două conduite raționale: munca și învățarea. Munca presupune conduita uneltei iar învățarea este una dintre cele mai complexe și specifice conduite umane. Învățarea se poate ea însăși învăța?

Atunci când ajunge el insuși să experimenteze și să realizeze progrese prin experimentul personal atinge nivelul 9 de

dezvoltare a psihicului.

Modelul cognitiv al psihicului în viziunea lui J. Piaget are etape asemănătoare, care evoluează de la simplu la complex, punând în evidență interacțiunea dintre imagine, semn și acțiune. Astfel între 0-2 ani acțiunile reflexe ale copilului se antrenează și dezvoltă inteligența senzorio-motorie care va duce la stăpânirea lumii prin intermediul acțiunii. Structurarea limbajului în jurul vârstei de 2 ani determină saltul de la natura biologică a copilului la cea culturală. Inteligența preoperațională între 2 și 7 ani permite ***reprezentarea*** lumii, desprinderea de ea cu ajutorul cuvântului și a imaginii. În mod paradoxal cu cât copilul învață să se detașeze de realitatea imediată cu atât o reflectă mai bine. Un alt salt magic în evoluția cognitivă a copilului este schema mintală și operația care permit introducerea conținutului lumii în noțiuni, judecăți, raționamente inductive.

Între 7 și 11 (12) ani inteligența devine operațională, se formează operațiile de analiză și sinteză, comparație, abstractizare și generalizare și concretizare. Dar desprinderea de realitatea concretă, obiectuală nu este totală. Abia între 11 (12) ani și 14 (15) ani copilul reușește să realizeze și ultimul salt în lumea posibilului odată cu apariția raționamentului deductiv (dacă ..... atunci).

Cele două modele ale edificării psihicului cognitiv pun în evidență interacțiunea între imagine, semn și acțiune.

Bruner în același sens vorbește despre ***strategiile intelectuale*** iar Galperin despre ***teoria acțiunilor mentale*** care se formează prin interiorizarea acțiunilor reale.

Fenomenul de interiorizare a acțiunilor reale în scheme și

operații mentale experimentat de Piaget și confirmat de Galperin[5] este fundamental în procesul de învățare. Astfel învățarea pe baza manipulării obiectelor este caracteristică perioadei preșcolare, învățarea intuitivă în școlaritatea mică, învățarea concret - abstractă în școlaritatea mijlocie iar cea categorial -, abstractă în școlaritatea mare.

Guilford[6] elaborează un model tridimensional al intelectului după același criteriu al ***interacțiunii*** în acest caz între conținuturi, operații și produse.

Între ***conținuturile*** figural (imagini), simbolic (scheme ale imaginii) semantic (semnificații) și comportamental (acțiuni) subiectul realizează ***operații*** de cunoaștere, memorare, evaluare, producție convergentă și producție divergentă obținând ***produse*** ca: unități, clase, relații, sisteme, transformări, implicații.

Interacțiunea între cele 4 tipuri de conținuturi, cele 5 tipuri de operații și cele 6 tipuri de produse determină cele 120 de tipuri de capacități psihice umane (4x5x6 = 120).

Acest model geometric, tridimensional, abstract al psihicului a fost concretizat prin aplicarea în diverse domenii în special în învățare și învățământ.

Întregul proces instructiv-educativ pornind de la obiective trecând prin conținuturi, metode, mijloace, forme și până la evaluare poate fi modelat pe baza acestei construcții abstracte a lui Guilford.

Astfel în școlaritatea mică conținuturile educaționale sunt

[5] Galperin P., 1970, *Psihologia gândirii și teoria formării în etape a acțiunilor mintale*, E.D.P. București.

[6] Guilford J.P., 1967, *The nature of human intelligence*, New York, Mc. Graw-Hill.

predominant figurative bazate pe imagine. Metodele și mijloacele didactice cele mai eficiente sunt cele concret inductive, bazate pe memorizare iar rezultatele obținute se situează la nivelul unităților și treptat al claselor (noțiuni).

În școlaritatea mijlocie, conținuturile educaționale sunt concret - abstracte, simbolice și semantice, operațiile care fundamentează strategiile didactice sunt productiv - convergente, conducând la formarea unor produse ca relații și sisteme (judecăți, raționamente inductive). În școlaritatea mare conținuturile educaționale vehiculate sunt abstracte, de natură semantică și comportamentală, operațiile care susțin strategiile educaționale pot fi productiv - divergente și creative iar rezultatele obținute sunt transformări și implicații. Se formează personalitatea originală, creativă, a subiectului educațional cu ajutorul unor metode activ-participative, prin care subiectul este antrenat și stimulat în modelarea propriei personalități.

Procesul de învățare în sine cu formele sale evolutiv integrate: învățarea senzorio-motorie între 0-2 ani, învățarea perceptiv - verbală între 2-7 ani, învățarea cognitiv - abstractă între 11 (12) și 14 (15) ani reprezintă o aplicare a modelului piagetian în activitatea de învățare.

Toate aceste modele pun în evidență și subliniază interacțiunea esențială între acțiune, imagine și semn în elaborarea autoconstructului numit psihic și în mod special psihicul cognitiv.

VI.4. STRATEGII ÎN FORMAREA NOȚIUNILOR

Natura conceptelor este dată de unitatea între cunoaștere și comunicare, între informație și operație, accentul principal fiind

pus pe semnificație.

Din punct de vedere psihologic conceptele semnifică relația dintre senzorial și logic fiind rezultatele simbolizării și generalizării.

Bruner[7] arată că în formarea noțiunilor nu există identitate între plan și strategie. Dacă strategia este întotdeauna conștientă, planul poate fi și inconștient.

În acest fel în învățare se reevaluează rolul aspectelor involuntare și al inconștientului - desconsiderate până acum - care funcționează după principiul plăcerii.

A învăța din plăcere este stimulativ și facil dar pentru a deveni și eficient este necesară colaborarea între învățarea voluntară, conștientă, cu efort și învățarea involuntară fără efort.

Rolul inconștientului este important nu numai în învățare ci chiar în creație, sau în învățarea euristică deoarece noul, ineditul apare prin sinteze mintale, complexe, inuitive și raționale care au loc la nivelul inconștientului.

Conceptele se formează pornind de la datele ***observației***, pe baza desprinderii notelor comune unui grup de obiecte, fapte, exemple. Fiecare însușire sau notă găsite în timpul observației constituie o ipoteză de testat în pașii următori. Este necesară o selecție de exemple cât mai variate și tipice pentru a înlesni procesul de abstractizare și generalizare.

Aceasta prezintă o evoluție în trepte. Astfel:

1. ***generalizarea primară*** este faza prin care în urma memorării indicilor și a selectării lor se ajunge la un ***invariant perceptiv*** dar sfera noțiunii este sau mai largă sau mai îngustă. De exemplu noțiunea de elev are elemente comune cu cea de copil și student.

[7] Bruner J., 1974, *Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P., București.

2. ***diferențierea*** sau analiza pe elemente care conduce la o imagine compozită.

3. ***sinteza superioară*** care conduce la formarea definiției sau la elaborarea legii.

Modelul explicativ cel mai complet este cel ***genetic - constructivist*** care explică atât continuitatea cât și saltul între imagine și cuvânt în unitate cu gândirea, între primul și al doilea sistem de semnalizare.

VI.5. GÂNDIREA CA PROCES DE REZOLVARE A PROBLEMELOR

Problemele de la matematică sau de la alte discipline de învățământ au aceeași schemă psihologică de evoluție cu problemele de viață în general.

Astfel ***situația problematică*** care este obiectivă generează un spațiu problematic prin care se compară situația generativă de probleme cu schemele mentale ale subiectului (ceea ce avem cu ceea ce se cere).

Spațiul problematic care este obiectiv-subiectiv determină instalarea conflictului, a stării de tensiune și căutare care este problema. Aceasta este subiectivă - a noastră - iar rezolvarea ei presupune două tipuri de strategii: anticipative, de codificare, reformulare, predicție și strategii rezolutive propriu-zise (ipoteza și aplicarea ei).

situația problematică (obiectivă) → spațiu problematic (obiectiv - subiectiv) → problema (subiectivă) → strategii anticipative → strategii rezolutive

Strategiile pot fi algoritmice și euristice.

A. Moles[8] prezintă 20 de strategii și procedee euristice, creative în rezolvarea problemelor:

- aplicarea unei teorii deja cunoscute la altă problemă
- amestecul de teorii
- revizuirea ipotezelor
- metoda definiției
- recodificarea
- clasificarea
- emergența estetică etc.

VI.6. UNITATEA ÎNTRE COGNITIV ȘI COMUNICAȚIONAL

Sistemul verbal este în același timp:

1. ***principiu*** de organizare a conduitei și a întregului S.P.U.
2. ***mecanism*** de integrare
3. ***matriță*** funcțională specifică
4. ***modalitate*** de interacțiune comunicativă și cognitivă caracteristică ființei umane.

Cuvântul este cel care asigură organizarea, integrarea funcțională, reglarea specifică psihicului uman și personalității.

Prin intermediul cuvântului nu numai se comunică între oameni, ci se cunoaște și se transformă lumea. Prin cuvânt se stabilește relația între semn și obiect (funcția semantică) între semne (funcția sintactică) și între semn și subiect (funcția pragmatică).

Pe baza limbajului extern, pentru alții, care este desfășurat, propozițional, explicit, se formează limbajul intern pentru sine,

[8] Moles A., 1975, *Les théories de l'action*, Paris, Machette.

care este concentrat, verbal, implicit, apropiindu-se mai mult de operație.

Funcțiile limbajului sunt după P.P. Neveanu[9]:

1. comunicativă
2. cognitivă
3. reglatorie.

După Morris acestea sunt:

1. sinactică (relația între semne)
2. semantică (relația între semn și obiect)
3. pragmatică (relația între semn și subiect).

În școală s-a accentuat funcția comunicativă și sinactică a limbajului, neglijându-se funcția cognitivă, semantică și mai ales pragmatică a acestuia.

Relația didactică de ***predare - învățare - evaluare*** este în același timp o relație comunicativ - cognitiv - reglatorie. Eficiența ei depinde de funcționarea biunivocă de la profesor la elev și invers.

De asemenea dezvoltarea funcției pragmatice, a limbajului didactic este importantă pentru eficiența școlii, a învățării și pentru integrarea subiectului educațional în activitatea social-utilă.

Conținutul realității este vărsat în matrița numită cuvânt care este în același timp cel mai perfecționat instrument de transformare a acestei realități. Funcția pragmatică, acțională a cuvântului poate fi dezvoltată de școală printr-o metodologie activ-participativă, în relația de parteneriat între profesor și elev.

[9] Nevenu P.P., 1976, *Psihologie generală*, vol.I-II, E.D.P. București.

VI.7. CARACTERIZAREA COMPARATIVĂ A ACȚIUNILOR COGNITIVE ȘI MNEZICE

Memoria a fost înțeleasă din punct de vedere cibernetic atât ca un ***stocaj informațional***,cât și ca unul ***operațional***.

Dacă școala tradițională a accentuat rolul memoriei de stocaj informațional, elevul fiind conceput ca un „depozit de cunoștințe" școala viitorului impune dezvoltarea funcției operaționale a memoriei. ***Stocajul operațional*** este mijlocit din punct de vedere intelectual, afectiv și volițional și constituie ceea ce s-a numit memoria inconștientă. Astfel elevul va filtra informația primită prin intermediul schemelor intelectuale, afective și volitive deja memorizate din fondul său apercetiv. Dar ***stocajul operațional*** al memoriei poate fi și specific fiind reprezentat de acțiuni și operații mnezice specifice care constituie memoria conștientă voluntară. Aceste acțiuni și operații specifice sunt montaje, seturi preferențiale, scheme mnemotehnice, acțiuni de reconstrucție.

Deosebirea între operațiile intelectuale și cele mnezice constă în faptul că dacă primele sunt de esență, celelate sunt de detaliu.

În această nouă viziune asupra memoriei se subliniază activismul și dinamica acesteia. În învățământ se reevaluează relația între memoria mecanică și memoria logică în sensul activizării memoriei mecanice și a creșterii interdependenței ei cu memoria logică.

VI.8. LEGITĂȚILE COGNITIVE ÎN PROCESUL ÎNVĂȚĂRII

1. Caracteristicile ***perceptive*** ale materialului de învățat: raportul fond - formă, schemele convenționale au o importanță obiectivă în învățare.

2. ***Particularitățile materialului de învățat***: figural, simbolic, semantic, comportamental sunt importante în eficiența învățării la diferite vârste.

3. ***Organizarea*** învățării și a cunoștințelor se realizează în funcție de raportul parte - întreg, simplu - complex.

4. ***Particularitățile subiectului*** care învață: nivelul de inteligență, temperamentul, capacități, aptitudini, nivelul de pregătire, interes, aspirație, atenție, memorie, deprinderi, influențează învățarea. Aceste particularități trebuie cunoscute atât de profesori cât și de elevi.

5. ***Învățarea prin înțelegere*** este mai eficientă decât învățarea mecanică deoarece favorizează ***transferul***: de cunoștințe, dar și de automatisme, atitudini, comportamente.

6. ***Relația material - subiect*** este concretizată în: repetiția optimă, activismul subiectului, controlul învățării și autocontrolul. De câte ori repetăm un material? La o disciplină învățământ sau alta. În cursul zilei sau nopții?

7. ***Feed-back-ul cognitiv*** este important deoarece se realizează corectarea cunoștințelor eronate.

8. ***Scopul*** și ***conștientizarea*** lui mobilizează efortul pentru învățare. Școala prezentului diferențiază obiective și scopuri pentru viitor. Dar numai transmiterea lor explicită, conștientizarea lor crește eficiența învățării.

9. ***Gândirea divergent - euristică***, care conduce la mai multe soluții, noi, creatoare trebuie corelată în școală cu gândirea

convergentă, care conduce spre o soluție unică. Echilibrul dintre ele este important pentru formarea gândirii, iar pentru creație este esențială gândirea euristică.

10. ***Succesele și insuccesele*** reglează stabilirea ulterioară a scopului și mobilizează sau nu psihicul pentru învățare. Școala succesului poate deveni o instituție în sensul conceperii, organizării, reglării și obținerii succesului.

11. ***Memoria involuntară*** bazată pe principiul plăcerii și al acțiunii poate fi corelată cu memoria voluntară bazată pe principiul efortului.

12. ***Interacțiunea între nivelele psihicului*** conștient, subconștient, inconștient în procesul învățării se poate antrena și dezvolta.

13. În învățare se poate ***forma raportul*** optim între memoria mecanică și cea logică.

14. ***Rolul motivației*** și al atitudinilor pozitive, creative, în învățare.

În viziunea didactică tradițională este suficientă cunoașterea și aplicarea de către subiecții educaționali a acestor regularități cognitive ale învățării. În noua viziune socio și psihoterapeutică care-și propune să corecteze deficiențele cognitive ale învățării în acest caz este necesară și terapia cognitivă a procesului educațional. Profesorul în echipă cu psihologul, părinții și elevii înșiși pot identifica gândurile negre ale subiecților educaționali, mecanismele care deformează raționamentul acestora în procesul învățării și pe această bază pot elabora strategii de schimbare cognitiv-comportamentală.

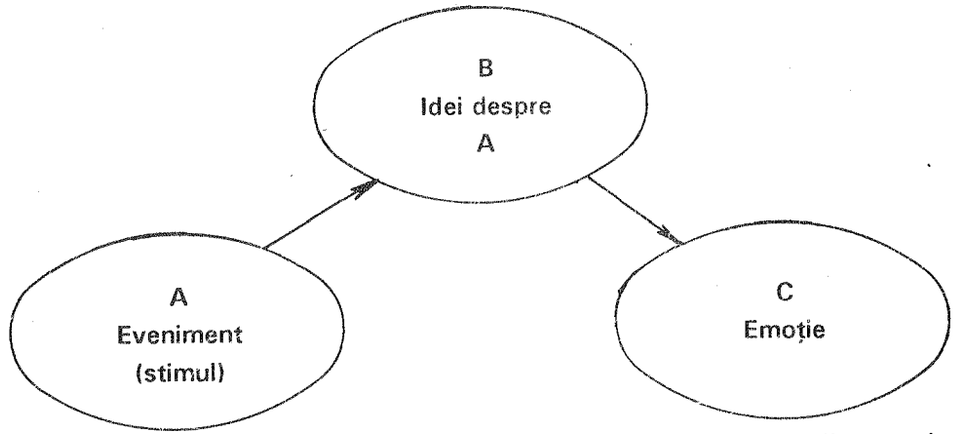
Terapia cognitivă constă în identificarea și schimbarea gândurilor negative care perturbă comportamentul.

Ce gânduri negative ne pot conduce la eșec în învățare sau

pot reduce performanța învățării?

1. Este prea greu, prea mult.
2. Este prea ușor, prea puțin.
3. Și alți colegi au luat note mici.
4. Asta ar fi trebuit să știu până acum!
5. Nu am timpul necesar pentru a aprofunda materia.
6. Nu voi reuși!
7. Dacă voi uita la examen exact ceea ce este mai important!?
8. Dacă am înțeles ceva greșit totul este greșit!
9. Totdeauna la astfel de teme eșuez.
10. Prietenii mei abia așteaptă să greșesc.

D-rul Ellis creatorul terapiei emotiv-raționale (R.E.T) elaborează celebrul principiu, A.B.C.-ul emoției.



după care reacțiile noastre nu sunt determinate direct de evenimentele reale ci sunt filtrate de ***ideile noastre***. Esențială este conștientizarea ideilor, a reprezentărilor noastre și restructurarea celor negative.

Deformările de raționament prezentate de Philippe Brinster[10] sunt:

1. Radicalizarea (fie în negru, fie în alb)
2. Supragenerализarea (totdeauna, niciodată)
3. Deformarea selectivă (a reține negativul)
4. Autodepreciere
5. Influența (a citi gândurile oamenilor/a ghici viitorul/a face declarații pripite)
6. Emotivitatea (a ne proiecta stările sufletești asupra altora)
7. Prezența lui „ar trebui" (a crede că viața și lumea trebuie să răspundă în nume propriu)
8. Etichetarea (a identifica persoanele cu acțiunea și comportamentul lor)
9. Personalizarea (a pune întreaga răspundere pentru o problemă unei singure persoane).

În viziunea sa etapele schimbării sunt:

- descrierea circumstanțelor și dispoziției d-voastră;
- enumerarea sentimentelor negative;
- notarea gândurilor negative;
- găsirea distorsiunilor;
- reevaluarea gândurilor și sentimentelor;
- proba faptelor;
- ancheta;
- metoda semantică;
- redistribuirea responsabilităților;
- reforma credințelor irațională;
- dedramatizarea;

[10] Philippe Brinster, 1999, *Terapia cognitivă*, Editura Teora, București.

- trecerea la acțiune;
- interpretarea unui rol;
- empatia;
- flexibilitatea;
- autenticitatea.

Terapia cognitivă se bazează pe principiul că dispozițiile și reacțiile noastre emoționale nu sunt direct condiționate de evenimentele vieții noastre ci de analiza pe care o facem asupra lor.

Conștientizând acest fenomen putem învăța să ne refacem singuri propriile scheme de gândire, să ne eliberăm de stările sufletești negative și să dobândim o mai mare maturitate afectivă. Cunoscând principiile terapiei cognitive profesorii pot preveni eșecurile școlare prin anticipații pozitive asupra rezultatelor elevilor și pot stimula succesul în învățare.

De asemenea elevii se pot ajuta singuri sau îi pot ajuta pe colegii lor cu probleme la învățătură.

Întrebări și exerciții

1. Argumentați definiția cibernetică a sensibilității și rolul ei în procesul de învățare.
2. Cum se reflectă fazele, nivelele și legile percepției în învățare?
3. Explicați rolul jocului și al mitului în formarea reprezentărilor umane.
4. Care este relația care stă la baza edificării modelelor psihicului în viziunea lui Janet, Piaget, Guilford?
5. Ce rol au în învățare aceste modele?
6. Ce efect are asupra învățării deosebirea pe care o

face Bruner între plan și strategie?

7. Care este schema psihologică a problemei și a rezolvării ei?
8. Cum se reflectă funcțiile multiple ale limbajului în relația didactică predare - învățare - evaluare?
9. Dați exemple de dezvoltare a funcției operaționale a memoriei în școala viitorului.
10. Faceți o listă cu gândurile negative care v-au provocat dificultăți în înțelegere și învățare. Ce soluții ați identificat pentru a le depăși?

CAPITOLUL VII

DEZVOLTAREA PROCESELOR MOTIVAȚIONAL - VOLITIVE ȘI ROLUL LOR ÎN ÎNVĂȚARE

VII.1. TRECEREA DE LA TREBUINȚELE ORGANICE LA TREBUINȚELE SPECIFIC UMANE, DE FACTURĂ SOCIO-CULTURALĂ.

Trebuința este un concept psiho-fiziologic fundamental prin care se desemnează acele ***stări interne*** de necesitate a organismului ce îndeplinesc ***real*** sau ***potențial*** funcții de raportare față de ambianță ca și mecanismele sau dispozitivele ce fac posibile astfel de stări (M. Golu, 1975)[1].

Această definiție subliniază din punct de vedere cibernetic relația dintre aspectele psihice și cele fiziologice ale organismului, accentuează rolul ***factorului intern*** (trebuințele au o semnificație profund subiectivă) scoțând în evidență chiar și raportarea potențială față de ambianță (mentală de exemplu: nevoia de a visa cu ochii deschiși). Trebuința a fost definită în termeni de excitabilitate crescută, stimul intern, semnalizare selectivă, proces pulsional de bază.

Spre deosebire de înțelesul ei empiric, trebuința nu

[1] M. Golu, 1975, *Principii de psihologie cibernetică*, Ed. științifică și enciclopedică, București.

semnalizează doar privațiunea (lipsa) ci și excesul, prin tensiune, neliniște, conducând la actul apetitiv sau repulsiv, (la acțiune sau la respingerea acțiunii). Trebuințele sunt ***subsisteme tensionale*** ale S.P.U. dinamice, ierahizate având atât funcții energetice cât și informațional - reglatorii. Raportate la motive trebuințele au o structură predominant energetică spre deosebire de motive care au o structură predominant informațională.

Trebuințele mobilizează și dinamizează organismul, îl pregătesc din punct de vedere energetic pentru acțiune sau respingerea ei. Motivele oferă organismului informația necesară de realizare a trebuinței, conducând spre aceasta.

În istoria psihologiei au fost formulate mai multe teorii asupra trebuințelor.

a) ***teorii hedoniste*** care considerau principiul plăcerii ca scopul unic al activității și comportamentului. Exemplu psihanaliza care preia acest principiu din teoria antică a lui Epicur ce impunea evitarea neplăcerilor (Freud).

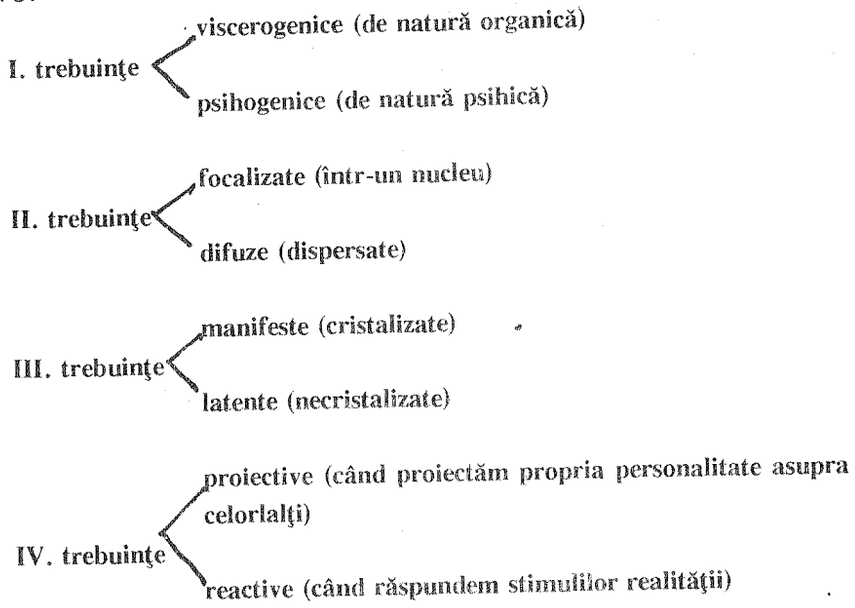
b) ***teorii funcționale*** care acordă același rol principiului funcției. Funcționarea organismului este cea care determină trebuințele (psihologia funcțională Claparède).

c) ***teorii cognitiviste*** care absolutizează importanța factorilor intelectuali în activitatea umană;

d) ***teorii personologice*** care se ocupă sub toate raporturile de persoana umană pornind de la distincția netă dintre obiect și subiect (Murray).

e) ***teorii sociale*** care consideră „socialul" la rangul de principiu explicativ al trebuințelor, situarea într-un anumit context social, generează anumite trebuințe. Toate aceste teorii scot în evidență rolul determinant al unei categorii de trebuințe, neglijându-le pe celelalte. În realitate trebuințele nu acționează

izolat,ci se organizează în constelații, sau structuri pulsionale de trebuințe, între care există relații necesare dar plastice, comutative. ***Murray***[2] după ce investighează un număr de 20 de trebuințe fundamentale, le clasifică în mai multe categorii bipolare.



Dintre aceste trebuințe cele psihogenice, manifeste, focalizate și proiective sunt specifice învățării. Însă, până când nevoia de a învăța devine o trebuință intrinsecă, explicită, finalizată, nu doar ca răspuns la solicitările mediului, elevul trăiește și stări și senzații latente, difuze, reactive care susțin sau blochează energetic învățarea.

Clasificarea lui H. Murray nu pune în evidență relația dintre trebuințele opuse prezentate.

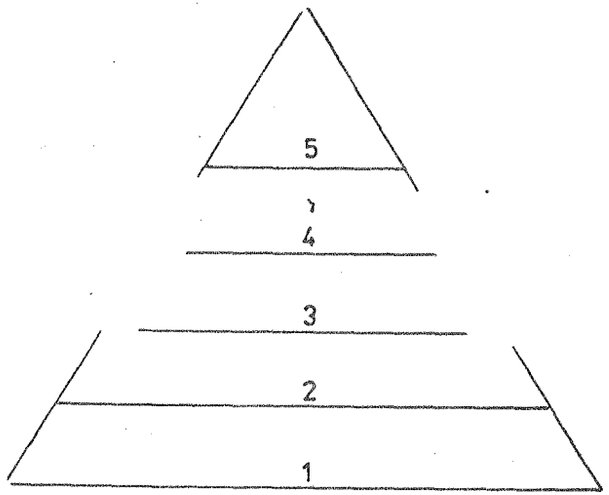
---

[2] Murray H.A., 1938, *Exploration in personality*, New York Oxford,University Press.

Una dintre clasificările cele mai citate în literatura de specialitate și care evidențiază trecerea de la trebuințele organice la cele specific umane de factură socio-culturală este cea cunoscută sub numele de ***piramida lui Maslow***[3].

El clasifică trebuințele în:

1. ***trebuințe fiziologice*** (foame, sete, sex);
2. ***trebuințe de apărare*** (casă, îmbrăcăminte);
3. ***trebuințe de apartenență*** și ***afiliere*** (familie, grup);
4. ***trebuințe de apreciere și stimă*** (valorice);
5. ***trebuințe de autorealizare*** (de formare și dezvoltare a personalității).



Analizând piramida lui Maslow se constată că:

- trebuințele bazale sunt mai puternice decât cele de vârf, constituind fundamentul biologic al edificiului. Trebuințele bazale

[3] Maslow A.H., 1970, *Motivation and Personality*, New York, Haper and Row.

determină trebuințele de vârf care la rândul lor le influențează pe cele bazale;

- trecerea de la un nivel la altul se face treptat și progresiv dar există și posibilitatea de a se „sări" peste anumite nivele sau de a le pune pentru un timp între paranteze;

- cu cât urcăm spre vârful piramidei cu atât crește specificitatea umană a trebuințelor;

- se afirmă caracterul psihologic necesar al valorii.

Elevul are o gamă variată de trebuințe, în funcție de vârstă și de personalitatea sa. Alimentația corespunzătoare, îmbrăcămintea ergonomică, spațiul de învățat adecvat, personal, familia echilibrată, grupul de joacă și prieteni, autoaprecierea și interaprecierea corectă, modelarea personalității, creșterea potențialului creativ al acesteia, toate acestea se constituie în trepte necesare ale piramidei trebuințelor școlare. Nivelele inferioare pe măsură ce sunt satisfăcute creează libertatea de acțiune a nivelelor superioare. Dar în situații speciale de exemplu în perioada de evaluare a acumulărilor anterioare, în sesiune, trebuințele inferioare (primele trei nivele) pot fi puse între paranteze, pot fi blocate, chiar dacă nu sunt satisfăcute pentru a da prioritate trebuințelor de nivel superior.

Această inhibiție a trebuințelor de nivel inferior este o condiție a saltului de la natură la cultură, de la biologic la socio-uman și valoric.

Funcționarea piramidei lui Maslow este cibernetică, biunivocă, de la bază la vârf și de la vârf la bază.

După criteriul bipolar H, Maslow clasifică trebuințele în primare și secundare, pozitive și negative, homeostatice, de menținere a echilibrului, și de creștere și dezvoltare a personalității.

Din punct de vedere al procesului învățării sunt specifice trebuințele secundare (nivele 4 și 5) de creștere și dezvoltare a personalității.

VII.2. MOTIVUL ȘI MOTIVAȚIA

După P. Golu[4] motivația reprezintă modelul subiectiv al cauzalității obiective, cauzalitate reprodusă psihic, acumulată în timp, transformată și transferată prin ***învățare*** și ***educație***.

Deoarece psihicul nu este o copie a realității ci o reflectare, o refractare a ei, un MODEL, această realitate devine semnificativă pentru ființa umană numai dacă este filtrată de schemele mentale proprii. Astfel se formează o circularitate permanentă între cei doi poli lume și psihic în sensul asimilării lumii de către psihic și al acomodării acestuia la realitate, la lume. În acest proces cibernetic, circular se înscrie și fenomenul motivației care este un model de cauzalitate umană (nedeterminist, statistic) ce se supune educației și învățării. Dacă trebuința este un dat cu o anumită inerție biologică, motivația se formează, se educă, se învață.

Motivul reprezintă un bloc funcțional cognitiv-pulsional, o energie centrată ***informațional***.

Dacă trebuința indică stimulul intern, tensiunea, nucleul energetic, motivul corelează stimulul extern cu cel intern. Dacă trebuința este nemijlocită, motivul este mijlocit pe de o parte de trebuință și pe de alta de scop. Dacă trebuința semnalizează numai o necesitate internă, motivul declanșează acțiunea.

[4] Golu P., 1985, *Învățare și dezvoltare*, Editura Științifică și enciclopedică, București.

Diferențierea între trebuință și motiv este semnificativă pentru procesul instructiv - educativ și pentru viziunea socio-psiho-terapeutică asupra acestuia. În acest proces se poate obține o reducere a gradului de dependență oarbă față de anumite trebuințe de nivel inferior și față de anumite scopuri în sine.

Motivația este cea care guvernează echilibrul între individual și social, transformă prin educație și învățare individualul în social și socialul în individual-specific.

Totalitatea fenomenelor pulsionale induce o influență vagă asupra comportamentului realizând ceea ce s-a numit un ***continuum motivațional***. Dacă trebuințele pregătesc și susțin energetic procesul învățării, motivația direcționează informațional și asigură eficiența învățării. Mai mult motivația s-a constituit într-o teorie explicativă a eficienței învățării.

Motivele și trebuințele pot fi pozitive cele care conduc la acțiune și negative cele care conduc la evitarea sau respingerea acțiunii. Motivele negative pot fi tot atât de puternice ca și cele pozitive sau chiar mai puternice. (De exemplu motivația de a nu veni la anumite ore). De aici rezultă necesitatea cunoașterii motivației elevilor atât de către ei înșiși cât și de către profesori, părinți și alți factori educaționali. Prin metodele didactice activ-participative se poate cunoaște indirect această motivație iar prin metode psiho și socio-terapeutice motivația poate fi cunoscută și modelată în mod direct și eficient.

După relația dintre motiv și scop Leontiev[5] clasifică motivele în intrinseci și extrinseci. Dacă cele două elemente coincid motivația este intrinsecă dacă nu coincid aceasta este

[5] Leontiev A.N., 1964, *Probleme ale dezvoltării psihicului*, Editura științifică, București.

extrinsecă.

Din acest punct de vedere motivele intrinseci sunt oarecum tautologice, se descriu prin ele însele. Astfel dacă elevul învață pentru profesor, pentru părinți, pentru bursă, pentru notă motivația sa este extrinsecă. ***Scopul*** este nespecific activității respective. Dacă învață pentru a ști, pentru a - și dezvolta personalitatea, pentru a se integra în activitatea social - utilă motivația sa este intrinsecă.

J. Piaget face diferența între intrinsec și extrinsec în funcție de propria motivare a acțiunii. În cazul motivației intrinseci acțiunea este determinată prin ea însăși. În cazul motivației extrinseci, acțiunea este determinată prin alte acțiuni.

În evoluția copilului motivația intrinsecă este derivată din cea extrinsecă. Motivația învățării începe prin a fi extrinsecă, trece printr-o fază când cele două tipuri de motivație converg și apoi motivația devine predominant intrinsecă.

Astfel copilul vine la 6 (7) ani la școală pentru că vede și alți copii care merg la școală, (tendință de imitație) pentru a se integra într-un anumit grup (trebuința de afiliere), pentru că la această vârstă este funcțional „jocul cu reguli" iar școala este un nou joc (tendința spre supunere, spre normă). Treptat motivația extrinsecă se interiorizează și apare și motivația intrinsecă. Curiozitatea se detașează de imitație, dorința de a ști, determină procesul de căutare pentru el însuși, învățarea pentru notă nu mai este la fel de puternică ca învățarea pentru formarea și dezvoltarea personalității.

Motivația cognitivă este intrinsecă. Școala, clasa de elevi au un rol important în modelarea motivației cognitive. O clasă bună cu o concurență reală stabilește anumite standarde valorice care stimulează formarea unei motivații individuale puternice,

pozitive și intrinseci. Dacă însă concurența în clasă nu este reală, ci doar invocată aceasta va inhiba formarea motivației intrinseci, superioare.

Dar motivația optimă nu se formează numai prin raportarea la contextul social al învățării, ci și prin relația cantitativ - calitativă între motivație și sarcina învățării.

S-a constatat experimental că pentru sarcinile ușoare curba descendentă a motivației și învățării asigură eficiența. Pentru sarcinile dificile eficiența învățării este asigurată de curba ascendentă a motivației. Aceasta înseamnă că elevul care are o sarcină a învățării ușoară (atât cantitativ ca număr de lecții, cât și calitativ ca dificultate a lor) trebuie să se motiveze puternic la început și să scadă intensitatea motivației pe parcurs; aceasta deoarce în sarcinile ușoare există tendința subestimării lor, care nu susține din punct de vedere energetic subiectul pentru obținerea succesului (submotivație). Se exprimă gânduri ca „este ușor, învăț mâine!" și care duc la un deficit de mobilizare.

Dimpotrivă în sarcinile dificile, (lecții multe și dificile) se impune o motivație treptat ascendentă, care să crească pe măsura creșterii dificultății și să susțină energetic învățarea până la obținerea succesului. Aceasta se explică prin tendința elevului de a se supramotiva („este mult și greu de învățat") și de a-și consuma energia motivațională înainte de obținerea succesului în învățare.

Dozarea motivației determină o dozare a efectului și conduce la succes.

Conceptul de ***optim motivațional*** sau echilibrul între sarcină și motivație diferă de la persoană la persoană, de la elev la elev. El constă în esență atât în evitarea submotivației care este mai des întâlnită, cât și în evitarea supramotivației, ambele fiind

ineficiente în acțiune și învățare.

Dar succesul în învățare nu depinde numai de relația sarcină - motivație ci și de succesele sau eșecurile anterioare. Astfel se conturează ceea ce s-a numit ***nivelul de aspirație***. Acesta este legat atât de sarcina prezentă cât și de succesul sau eșecul sarcinii anterioare. Dacă activitatea anterioară de învățare s-a concretizat într-un succes sau într-un șir de succese aceasta conduce la creșterea nivelului de aspirație și la obținerea altor succese. Dacă anterior s-au obținut eșecuri, scade nivelul de aspirație și aceasta conduce la obținerea de noi eșecuri.

succese ⇔ succes
eșecuri ⇔ eșec.

Nivelul de aspirație reflectă raportul dintre obiectivele propuse și posibilitățile subiectului (aptitudini, motivație, atitudini) în funcție de succesele sau eșecurile anterioare.

Dacă aptitudinile trebuie cunoscute pentru a putea fi dezvoltate, atât motivația corectă, cât și atitudinile eficiente în învățare pot fi modelate și orientate spre succes. Au fost elaborate chiar strategii ale succesului în general și al celui didactic în special.

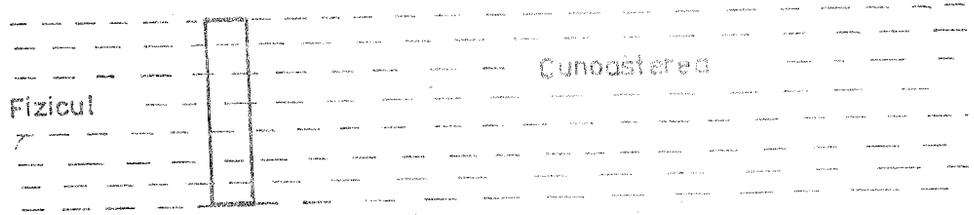
VII.3. DINAMICA PULSIUNILOR UMANE ȘI ROLUL LOR ÎN ÎNVĂȚARE

În ***Psihologia consonantistă***[6], Ștefan Odobleja considera psihicul un ansamblu de oglinzi fiecare reflectând anumite

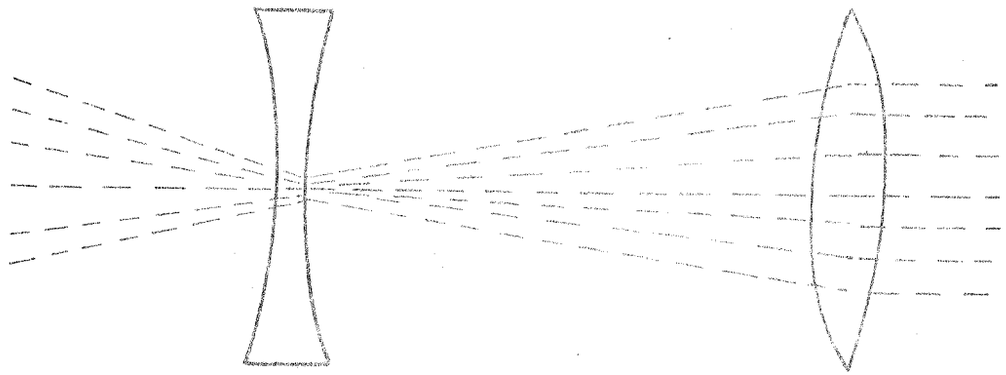
[6] Odobleja Șt., 1938, *La psychologie consonantiste*, Editura Maloine, Paris, p.91.

aspecte ale realității.

Dacă oglinzile cognitive nu modifică informațiile primite, oglinzile afective transformă input-ul datorită subiectivității umane. „Cunoașterea este o lamă de sticlă plană, transparentă, fără a devia razele exterioare".



„Afectivitatea este o asociație de lentile concave și convexe care deviază direcția razelor externe".



Procesele afective au fost caracterizate (P.P. Neveanu)[7] prin

1. ***dinamică afectivă*** fiind chiar definite ca mișcare, vibrație, tensiune, trăire.

2. ***reactivitatea neuro-somatică*** stabilind legătura între sistemul nervos și organism.

3. ***bipolaritate*** ele fiind pozitive și negative, stenice și astenice.

4. ***sintetism sau globalism;*** dacă procesele cognitive separă, diferențiază elementele realității procesele afective le leagă, le unesc.

5. ***ierarhizarea*** lor în emoții, sentimente, pasiuni.

6. ***adaptarea afectivă*** care conduce fie la restructurare psihică fie la destructurare psihică în grade și forme diferite.

7. ***raportul proceselor afective*** cu motivația determină transformarea lor în motive și invers a motivelor în procese

[7] Neveanu P.P., 1977, *Psihologie generală*, vol.I-II, E.D.P. Bucureşti.

afective.

8. ***autoreglajul*** activității prin susținere energetică, mobilizare, corectare, accentuare sau diminuare, mărire sau micșorare.

Între afectivitate și învățare relația este cibernetică, biunivocă.

Astfel învățarea poate fi trăită ca ***atracție*** sau ***respingere***, se bazează pe afectivitatea homeostatică, de menținere a echilibrului dar mai ales pe cea de creștere și dezvoltare a personalității la care contribuie în mod esențial. Procesul învățării conduce în mod firesc la restructurare psihică dar poate avea și efecte de destructurare psihică pornind de la modificările organice (respiratorii), tulburări afective (hiperemotivitate) până la cele mai grave: suprasolicitare nervoasă, astenie, nevroză.

Emoțiile, sentimentele, pasiunile se modelează în procesul educațional și se transformă în motive, susținând și reglând învățarea.

Emoțiile sunt procese afective tranzitive, bipolare (pozitive și negative) cu un grad redus de interiorizare. Ele pot stimula învățarea sau o pot inhiba în cazul hipo sau hiperemotivității. Emoțiile pot fi însă și achiziții de învățare mai ales în ceea ce privește expresia lor socială.

Sentimentele sunt procese afective persistente cu un grad mare de interiorizare, reflectă o anumită schemă relațională, interumană și suportă fenomenul intelectualizării și al conștientizării.

Dacă emoțiile izvorăsc din trebuințe și motive confruntate cu o situație, sentimentele sunt ele însele motive, sisteme motivaționale complexe.

Emoțiile prealabile de ***mirare*** și ***surpriză*** sau cele speciale de ***bucurie*** și ***tristețe*** susțin sau inhibă energetic învățarea iar

sentimentele cognitive, socio-culturale orientează și valorizează învățarea.

Teoriile formulate asupra afectivității explică una sau alta din laturile acesteia.

Astfel:

1. *teoriile intelectuale* susțin că afectivitatea este provocată de concordanța sau conflictul între idei. Atunci când există concordanță între idei, aceasta generează o stare afectivă plăcută, agreabilă. Conflictul de idei generează o stare afectivă neplăcută, dezagreabilă.

În *învățare* concordanța sau conflictul de idei sunt însoțite de stări afective pozitive sau negative dar afectivitatea nu este reductibilă la acte de cunoaștere. Corespondența sau discordanța între cerințele subiective și datele reale, obiective determină polarizarea proceselor afective. Dacă cerințele interne sunt satisfăcute efectul emoțional este pozitiv (plăcere, aprobare, entuziasm). Dacă aceste cerințe sunt contrazise intervine neplăcerea, dezaprobarea, indignarea.

Ca urmare în procesul educațional efectul emoțional pozitiv poate fi anticipat prin stabilirea unor cerințe, obiective educaționale pe măsura posibilităților subiecților educaționali.

2. *Teoria formalistă*, tridimensională explică afectivitatea prin 3 dimensiuni bipolare: plăcut-neplăcut, excitare-depresie; încordare-relaxare. Stările de plăcere, excitare și relaxare medie stimulează învățarea. Stările afective de neplăcere, depresie, încordare inhibă învățarea. Învățarea ca proces poate avea atât efecte pozitive de plăcere, excitare, relaxare datorate succesului cât și negative, de neplăcere, depresie, încordare datorate insuccesului.

3. *Teoriile periferiste sau centrale* sunt denumite astfel după localizarea proceselor afective la nivel periferic sau central. Ambele teorii sunt reducționiste. Astfel afectivitatea nu se realizează doar la nivelul organelor de simț sau al S.N.C.,ci prin interacțiunea între cele două nivele. În învățare, integritatea organelor de simț (văz, auz) este fundamentală pentru recepția informației. Dar trăirea afectivă a acesteia se realizează la nivelul hipotalamusului fiind coordonată de S.N.C. Sinteza afectivității se realizează la nivel central, nivel care comandă o anumită conduită sau alta. Plăcerea în învățare este favorizantă dar nu și eficientă dacă nu conduce la pasiunea pentru o anumită disciplină de învățământ, la interes și aspirație.

4. *Teoriile pragmatice* privesc afectivitatea ca adaptare sau dezadaptare.

Efectele afectivității în învățare pot fi pozitive la nivel mediu de intensitate afectivă sau negative la nivele extreme de intensitate. Emoțiile medii susțin energetic învățarea iar stările de nonemotivitate sau hiper-emotivitate blochează învățarea.

5. *Teoriile socio-culturale* explică afectivitatea ca rezultat al factorilor socio-culturali.

Această explicație este valabilă mai ales pentru afectivitatea superioară, care este supusă fenomenului intelectualizării și conștientizării. Cultura și educația au rolul de a modela afectivitatea, de a inhiba pornirile primare și a le dezvolta pe cale superioare. De aici necesitatea formării sentimentelor superioare și a pasiunilor în școală.

Afectivitatea chiar dacă este o zonă magmatică, fierbinte, fluidă se poate supune procesului modelării. Prin imitație la început, formarea modelelor proprii, diferențierea dorințelor de interese, aspirații și idealuri, controlul și autocontrolul conduc la

modelarea afectivității umane.

În școală este necesară o conștientizare mai puternică a obiectivelor afective, prezentarea explicită de către profesori elevilor, a acestor obiective și a modalităților reale de realizare a lor.

Sentimentele și conduitele afective demonetizate în anumite perioade socio-istorice pot fi revalorificate: patriotismul, demnitatea individuală și de grup, responsabilitatea.

VII.4. NIVELE DE ACTIVARE TONICĂ ȘI FORMAREA SISTEMELOR DE AUTOREGLAJ VERBAL

Atenția este funcția complexă, procesul ***conativ*** de facilitare a reflectării și activității în oricare dintre formele ei. Se consideră că atenția nu are un conținut propriu dar are o structură informațională propriu - motivată. Ea contribuie la activitatea de cunoaștere dar nu se confundă cu aceasta.

Atenția se realizează la ***niveluri diferite***: senzorial, motoriu, intelectual și în ***forme diferite***: involuntară, voluntară și postvoluntară.

Atenția involuntară este spontană și depinde de intensitatea, complexitatea și noutatea stimulilor (externi).

Atenția voluntară presupune comandă verbală, intenție, scop efort conștient.

Atenția postvoluntară este mijlocită de interese cognitive și deprinderi fiind rezultată din autoreglaje conștiente anterioare. Ea este eficientă generând continuu efecte de facilitare.

Galperin[8] arată că atenția este ***procesuală***, având 3 segmente: ***orientativ, executiv*** și de ***control***. Ea pornește de la reacția de orientare, angajează structuri preparatorii și stări de expectanță împlinindu-se prin atenția efectorie. Controlul conștient se poate automatiza crescând eficiența activității. Atenția are de asemenea ***două sensuri***: de activare (excitație) și de înfrânare (inhibiție).

Funcțiile atenției sunt de: activare, energizare, vigilență, selecție, control, concentrare, focalizare, fluctuație.

Prima condiție psihologică a desfășurării unui proces de învățare este ***atenția*** care presupune orientarea selectivă a activității psihice asupra unui obiect, fenomen, proces paralel cu asigurarea unui ***tonus cerebral optim***. Din multitudinea de stimulări care acționează asupra receptorilor subiectul ***alege*** și ***răspunde*** în mod corespunzător la o mică parte. Aproximativ 1% din aceste influențe parcurg SN pentru a ieși sub formă de comportamente. Filtrajul și selecția mesajelor are loc nu numai la nivelul scoarței cerebrale,ci și în etajele inferioare ale sistemului nervos. Cercetările[9] arată că un ***optim de atenție*** corespunde unui grad de ***excitabilitate medie*** care facilitează integrarea mesajelor senzoriale. Sub acest nivel nu are loc reacția de orientare, în timp ce depășirea acestui nivel optim produce mai curând o reacție de alarmă, neliniște, ce distorsionează percepția sau caracterul adaptativ al reacției.

În procesul învățării atenția comportă două laturi solidare: ***concentrarea*** aupra unui fapt sau a unei idei și ***detașarea*** față de

---

[8] Galperin P.I. şi col., 1975, *Studii de psihologia învăţării*, Bucureşti, E.D.P.

[9] Radu I., 1974, *Psihologie şcolară*, Ed. ştiinţifică, Bucureşti.

context.

Pe planul scoarței cerebrale acest lucru se realizează astfel: focarul de excitabilitate optimă corespunzător atenției concentrate atât în sfera senzorială, intelectuală cât și în cea motorie determină prin ***inducție negativă***, inhibiția celorlalte zone corticale.

Elevul își poate menține ***atenția concentrată*** asupra unui fapt sau obiect 15 - 20 minute sau mai mult în funcție de vârstă. De asemenea ***volumul*** atenției adică numărul de obiecte sau fenomene care pot fi cuprinse simultan și cu suficientă claritate în câmpul atenției are un caracter limitat. După unele estimări câmpul nostru perceptiv nu depășește într-un domeniu senzorial dat, 4 - 7 elemente diferite prezentate simultan.

Exteriorizarea stării de atenție se concretizează prin: motricitatea redusă a corpului și mâinilor privirea ațintită asupra sursei de stimuli, o mimică aprobativă, reacții spontane adecvate. Exteriorizarea stării de ***neatenție*** se concretizează în privirea absentă, distrată, preocupări străine lecției, agitație, oboseală. ***Distragerea sau abaterea atenției*** poate avea cauze diferite:

- un stimul ***extern***, nou, neobișnuit și intens care determină instalarea inducției negative (de exemplu o explozie în afara clasei);

- surse ***interne*** - lipsa de interes a elevilor la lecție, motivație inadecvată, preocupări laterale;

- ***organizarea lecției*** deficitară, fără prezentarea explicită a obiectivelor, cu metode pasiv-expozitive, monotonă, fără material didactic adecvat;

- oboseala partenerilor educaționali;

- ***interferența*** cunoștințelor și a deprinderilor, sau influența negativă între ele. Cunoscând cauzele distragerii sau abaterii

atenției profesorii pot elabora programe educaționale de mobilizare atât a atenției involuntare, cât și a celei voluntare și postvoluntare. Dacă în procesul educațional s-a accentuat pe mobilizarea atenției voluntare bazată pe efort conștient, atenția involuntară și postvoluntară bazată pe plăcere, pasiune, interes au fost neglijate.

Ca urmare stimularea și dezvoltarea unor expectanțe cognitive diferite pentru subiecți educaționali diferiți poate conduce la mobilizarea atenției involuntare și postvoluntare.

Organizarea lecției după principii psiho-pedagogice de individualizare a învățării în funcție de interesele, experiența, trăirile subiecților educaționali conduce la eficiență și performanță.

Conduita voluntară a fost definită[10] ca latura subiectivă a autoreglajului verbal, capacitatea de autodeterminare psihică. Aceasta îndeplinește funcții de - ***elaborare - decizie - control conștient***, prin legăturile pe care le are cu structurile intelectuale depășind nivelul autoreglajului afectiv. Actul voluntar este anticiparea conduitei prin ***scop*** care se prelungește cu ***hotărârea***.

Deci în structura psihologică a voinței intră ***scopul*** și ***decizia***. Leontiev[11] face deosebirea între scop și motiv în sensul în care motivul declanșează acțiunea iar scopul anticipează finalul ei.

Actul hotărârii este complex și implică:

1. scopul ideal;

---

[10] Neveanu P.P., 1976-1977, *Psihologie generală*, Vol.I-II, Ed. Universității. București.

[11] Leontiev A.N., 1964, *Probleme ale dezvoltării psihicului*, Ed. științifică, București.

2. nivelul aspirației;
3. intensitatea aspirației;
4. expectanța scopului;
5. percepția performanței.

În școală prezentarea explicită a obiectivelor didactice conduce la conturarea intereselor, aspirațiilor și idealurilor subiecților educaționali. Cunoașterea acestora de către elevii înșiși și de către profesorii lor este necesară atât din punct de vedere cantitativ, cât mai ales calitativ, ca intensitate și nivel. Cunoașterea rezultatelor anterioare a performanțelor obținute de elevi este necesară pentru stabilirea unui nou nivel al aspirației. Întâlnirea între așteptările partenerilor educaționali nu poate conduce decât la succes didactic.

Actul hotărârii are două etape: pregătirea cognitiv-afectivă care este ***intenția*** și ***efectuarea*** propriu-zisă, care constă în efortul voluntar neuro-muscular intelectual și emoțional.

O limită accentuată a școlii românești o constituie caracterul ei predominant verbal-intelectual. Dacă obiectivele cognitive sunt bine reprezentate deși insuficient conștientizate, obiectivele afective sunt implicite iar cele volitive de formare a voinței și caracterului sunt nedefinite și nesatisfăcătoare.

Este necesară ridicarea obiectivelor volitive la rangul lor de conduite de autodeterminare psihică. Fixarea acestora, diferențierea pe vârste, alegerea metodologiei adecvate pentru realizarea lor reprezintă o strategie de creștere a eficienței didactice în școală.

Deprinderile sunt conduite automatizate care se formează în urma antrenamentului în următoarele ***condiții psihologice***[12]:

[12] Radu I., 1974, *Psihologie școlară*, Ed. științifică, București.

- excitabilitate psihică optimă;
- diferențierea excitanților;
- formarea unei legături nervoase temporare;
- întărirea ei;
- folosirea transferurilor și evitarea interferențelor.

Fazele formării deprinderilor sunt:
- pregătirea;
- realizarea operațiilor parțiale;
- schematizarea;
- unificarea;
- exersarea integrală;
- perfecționarea;
- includerea în activitate.

În școala actuală este necesară reorganizarea procesului informațional-formativ, praxiologic de formare și dezvoltare a deprinderilor, priceperilor și acțiunilor eficiente.

Deprinderile se formează în urma exercițiului, ce are o curbă ascendentă pentru sarcinile grele și descendentă pentru sarcinile ușoare. Deprinderile nu acționează independent ci în constelații. Dacă între deprinderi există o interacțiune pozitivă aceasta se numește transfer, dacă interacțiunea este negativă ea se numește interferență. Formarea priceperilor și deprinderilor poate fi eficientizată prin evitarea interferențelor și accentuarea transferurilor.

Educația în familie are un rol fundamental în formarea unor deprinderi simple care vor sta la baza unor deprinderi mai complexe. Este necesar un ***program strict*** de formare a deprinderilor de igienă personală, a locului de învățat, a deprinderilor de muncă fizică în compensație cu cea intelectuală. Aceste deprinderi nu au numai un scop în sine, ci și de asumare

a unor responsablităţi, de modelare a voinţei prin depăşirea dificultăţilor întâmpinate.

Disciplina copilului este benefică fără a fi transformată în dresaj. Un astfel de copil cu „bune deprinderi" va dispune de un sistem de servomecanisme pe care le va putea pune la dispoziţia învăţării complexe.

Deprinderile care presupun intenţia, în unitate cu ***obişnuinţele*** care se formează un timp şi presupun plăcerea şi cu ***priceperile*** care presupun îndemânarea alcătuiesc ***abilităţile***.

În concluzie ***atenţia, voinţa*** şi ***deprinderile*** constituie condiţii care pot favoriza sau nu învăţarea. Treptat din condiţii externe ale învăţării ele pot deveni condiţii interne ce determină asimilarea, reţinerea şi performanţa în învăţare.

Întrebări şi exerciţii

1. De ce trebuinţa a fost definită ca un concept psihofiziologic?
2. Care sunt teoriile formulate asupra trebuinţelor şi ce principii susţin ele?
3. Cum clasifică Murray trebuinţele?
4. Prezentaţi şi explicaţi piramida lui Maslow?
5. Realizaţi o ierarhie a trebuinţelor proprii, după modelul lui Maslow.
6. De ce motivaţia este un concept mai apropiat de învăţare şi educaţie decât trebuinţa?
7. Care sunt deosebirile între trebuinţă şi motiv?
8. Alcătuiţi o listă cu motivaţia extrinsecă proprie şi una cu motivaţia intrinsecă proprie. Comparaţi cele două liste. Ce concluzii aţi tras?

9. La ce se referă optimul motivaţional? Ce se înţelege prin supramotivaţie şi submotivaţie?
10. Identificaţi propriul vostru nivel de aspiraţie. Care sunt cauzele acestuia?
11. În ce constă relaţia cibernetică între afectivitate şi învăţare?
12. Care sunt teoriile elaborate asupra afectivităţii şi în ce raport se află ele?
13. Explicaţi fenomenul de modelare a afectivităţii umane în cazul subiectului educaţional în special.
14. Care sunt nivelele, formele şi funcţiile atenţiei?
15. Când se atinge din punct de vedere neurofiziologic optimul atenţiei?
16. Prin ce se exteriorizează din punct de vedere psihologic concentrarea atenţiei?
17. Care sunt cauzele distorsiunii de atenţie a elevilor la ore?
18. De ce conduita voluntară este considerată conduită de autodeterminare psihică? Identificaţi după modelul dat structura psihologică a voinţei proprii.
19. Ce s-ar putea face în şcoala actuală pentru consolidarea obiectivelor ei volitive?
20. Ce deprinderi în procesul învăţării v-aţi format? Alcătuiţi o listă cu deprinderile pozitive. Aveţi şi deprinderi negative? Care sunt acestea?

CAPITOLUL VIII

DEZVOLTAREA PROCESELOR IMAGINATIV - CREATIVE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

VIII.1. DELIMITĂRI CONCEPTUALE

Imaginația a fost definită (P.P. Neveanu)[1] ca procesul psihic de ***prelucrare, reconstrucție*** și ***transformare*** a datelor experienței în vederea reflectării: necunoscutului, viitorului, posibilului și dezirabilului prin noi imagini și proiecte.

Analizând această definiție observăm asemănări cu procesele psihice cognitive, de prelucrare, reconstrucție și transformare a realității dar și cu cele afective de reflectare a experienței subiective, a dezirabilului rezultând ceva diferit atât gândirii cât și afectivității, imagini și proiecte.

În istoria cunoașterii umane și psihologice imaginația a fost interpretată în moduri diferite fiind raportată exclusiv la aspectele sale intelective sau afectiv - motivaționale, conștiente sau inconștiente, de natură biologică sau socio-culturală. În realitate imaginația este procesul psihic care stabilește cele mai strânse legături cu toate celelalte procese psihice fiind o modalitate de intercomunicare a diverselor sfere de activitate psihică cu

[1] Neveanu P.P., 1976-1977, *Psihologie generală*, Editura Universității, București.

instanțele neurologice fronto-temporale. Imaginația și creativitatea sunt interpretate diferit în lumina diferitelor școli psihologice[2].

Teoria psihanalitică a creativității cercetează cu precădere momentul motivațional și emoțional al creativității. Geneza creativității trebuie căutată în „conflictul interior" intrapsihic. Eul prin mecanismul sublimării apără organismul de dezechilibru, deviind impulsurile sexuale spre scopuri superioare, sociale, creative.

Teoria asociaționist - psihologică a creativității consideră creativitatea procesul de transformare a unor elemente asociative în combinații noi.

Teoria configurațională (gestaltistă) definește creativitatea ca pe o acțiune care duce la elaborarea unei idei în unitate cu contextul ei, un proces de grupare, reorganizare, restructurare continuă a problemei. Noul este considerat un produs al imaginației și nu al rațiunii sau logicii.

Teoria existențialistă explică creativitatea prin fenomenul ***întâlnirii***, între creator, problemă și mediu. Persoana creativă este mai deschisă, mai receptivă față de mediu, fiind mai capabilă să realizeze întâlnirea.

Teoria transferului creativității este o teorie intelectuală a creativității. Individul creativ este motivat de ***tendința intelectuală*** de a căuta probleme nerezolvate. Pentru Guilford creativitatea este un moment al învățării. Orice învățare cuprinde un aspect general și unul specific. Aspectul general poate fi ***transferat*** oricărei activități, prin similitudine.

[2] Landau Erika, 1979, *Psihologia creativității*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Teoria interpersonală sau culturală acordă o importanță deosebită interacțiunii între personalitate, semenii săi, mediu, factorii socio-culturali.

Moreno atribuie fiecărui individ spontaneitate creatoare care se manifestă prin: interacțiunea dintre persoane, dintre persoane și obiecte, dintre grupurile sociale.

VIII.2. MODALITĂȚILE IMAGINAȚIEI

(nivele, tipuri, forme) sunt:

1. imageria (imagistica);
2. visul;
3. reveria;
4. imaginația reproductivă;
5. imaginația creatoare.

Imageria sau imagistica reprezintă ansamblul imaginilor secundare, dincolo de percepția imediată, care oferă într-un circuit închis, un tablou dinamic al lumii și al propriei existențe. Imagistica are un caracter spontan, contemplativ fiind alcătuită din:

- imagini ordinare;
- imagini eidetice (esențiale, strălucitoare);
- imagini onirice și hipnoide (ca-n vis și hipnoză);
- cristal - imaginile.

Imagistica se manifestă în situații existențiale, limită, ca: boala, stress-ul, moartea clinică, consumul de alcool și droguri, suprasolicitare nervoasă sau in situații speciale de excitabilitate creatoare.

De exemplu cazul unei persoane căreia înainte de a se

îneca i se derulează în fața ochilor întreg filmul existenței sale într-o fracțiune de secundă. Sau al unui student care după ce s-a pregătit foarte bine pentru un anumit examen în noaptea dinaintea acestuia (examen) îi apare subiectul pe care îl va extrage la examen.

Inconștientul prin funcția sa relativ puțin cunoscută de sinteză, combină informațiile deja stocate în anumite structuri cognitiv-afectiv-atitudinale, de preocupare, care vor crește probabilitatea extragerii la examen a unui subiect sau altul (De ce te temi nu scapi!).

Visul reprezintă activarea psihicului în starea de somn paradoxal (rapid) de trecere fazică de la vigilitate la somn și invers.

Freud consideră că visele sunt cauzate de dorințe inconștiente și relații conflictuale intrapsihice. Deși reală, această explicație este reducționistă, visele având semnificații diferite, inclusiv creatoare.

Mecanismele visului după S. Freud[3] sunt:

- ***condensarea*** de trăsături similare în imagini sintetice;
- ***deplasarea*** sau transferul de energie de la o imagine sau alta;
- ***dramatizarea*** sau punerea în scenă;
- ***elaborarea*** visului înainte de trezire;
- ***raționalizarea*** sau acordarea unei semnificații raționale în funcție de dominanta psihologică a subiectului, imediat după trezire. Din punct de vedere educațional activitatea imagistică în vise de noapte sau în stările de veghe ale elevului nu este lipsită de semnificație. Părinții, profesorii, specialiștii psiho-pedagogi din

[3] Freud S., 1991, *Interpretarea viselor*, Editura Măiastra București.

şcoală cunoscând ce visează copilul sau elevul pot surprinde momentul instalării unei suprasolicitări, unei nevroze sau al debutului unor sindroame delirante.

Din punct de vedere socio şi psihoterapeutice asigurarea unui mediu echilibrat de muncă dar şi de odihnă şi relaxare copilului este fundamental pentru eficienţa învăţării. Cu atât mai mult cu cât psihicul şi personalitatea copilului sunt în formare iar activitatea imaginistică este extrem de bogată.

Imaginaţia reproductivă este o strategie a orientării psihice spre ***trecutul*** ce urmează să fie reconstituit. Imaginile reproductive sunt de exemplu imaginile mentale ce apar la lec tura unor texte ştiinţifice sau beletristice. Ele au un caracter spontan dar şi voluntar reprezentând noul doar în plan subiectiv.

În şcoală în mod tradiţional se dezvoltă imaginaţia reproductivă fără să existe un program intenţionat, planificat care să-şi propună şi să evalueze dezvoltarea imaginaţiei ca obiectiv psiho-pedagogic.

Aceste obiective de natură complexă cognitiv-afectiv-comportamentale pot fi realizate prin creşterea caracterului imagistic al metodelor şi mijloacelor folosite în procesul de predare - învăţare - evaluare, filmul didactic sau artistic, lecţii în natură, exerciţii de vizualizare.

Imaginaţia creativă este cea mai înaltă formă a imaginaţiei fiind structurată la două nivele:

- inovaţia sau reconstrucţia unor structuri
- invenţia sau crearea structurii noi.

În învăţământ imaginaţia creativă nu poate fi un scop în sine. Specificul procesului de învăţământ nu se defineşte prin inovaţii sau invenţii, ci prin dezvoltarea potenţialului creativ al personalităţii elevului nu prin realizarea de descoperiri reale ci

redescoperiri.

Transmiterea informaţiei ştiinţifice şi a mesajului didactic într-o formă care să incite la căutări, prelucrări şi evaluări din partea elevilor se poate constitui într-o strategie de dezvoltare a potenţialului creativ al acestora.

Reveria sau visul cu ochii deschişi

Este o stare de detaşare faţă de lumea exterioară când subiectul se lasă antrenat de un flux de imagini şi idei care ascultă mai mult de motivaţiile afective decât de logică.

Visul cu ochii deschişi are funcţii compensatorii este specific adolescenţei dar poate deveni un simptom nevrotic, o fugă de realitate, dacă nu conduce la activitate.

Reveria depinde de constituţia psihică subiecţii sensibili având o propensiune deosebită la reverie dar şi de condiţiile exterioare: monotonia unei sarcini sau a unei excitaţii. Absenţa de stimuli ai ambianţei favorizează dezvoltarea reveriei. Ea constituie adesea un mod de apărare a Eului împotriva plictiselii şi a frustrărilor vieţii cotidine.

În procesul de învăţământ adesea elevii pot fi surprinşi „căzând pe gânduri", visând cu ochii deschişi. Este bine ca profesorul să identifice cauzele acestei reverii mai ales dacă aceasta se prelungeşte: în lecţia monotonă, tensiuni, conflicte personale ale elevilor sau constituirea unui sindrom nevrotic. Cunoscând aceste cauze prin conversaţie, observaţii spontane sau sistematice, experimente etc. se poate constitui o strategie de depăşire sau de reorientare a reveriei.

În procesul de predare - învăţare - evaluare modalităţile imaginaţiei au un profil specific. Inconştientul - la nivelul căruia se structurează imagistica, visul, reveria, inspiraţia, iluminarea din imaginaţie creatoare - poate să susţină sau nu învăţarea.

Stimularea inconștientului prin metode didactice activ participative ca brainstorming-ul, sinectica etc. poate contribui la creșterea participării acestuia la procesul de asimilare a cunoștințelor și dezvoltare a personalității.

VIII.3. FUNCȚIILE IMAGINAȚIEI[4]

În mod sintetic funcțiile imaginației sunt:

1. combinatorică sau transformativă;
2. compensatorie;
3. anticipativă.

Funcția anticipativ - combinatorică relevă raportul imaginației cu gândirea, profilul cognitiv al imaginației. La baza exercitării acestei funcții stau operațiile logice: analiza și sinteza, comparația, abstractizarea și generalizarea și concretizarea. Dar imaginația are propriile ei mecanisme operaționale. Mecanismul general al imaginației este ***simbolizarea*** sau ***analogia*** sau ***punerea în corespondență*** sau ***transpoziția.***

J. Piaget subliniază că dezvoltarea premiselor operaționale ale gândirii constituie o condiție necesară, dar nu și suficientă pentru expansiunea demersurilor creative. Un nivel de inteligență foarte înalt dar cu o structură rigidă, algoritmică nu este stimulativ pentru creativitate. Structurile intelective euristice, fluide sunt stimulative pentru creativitate.

Astfel Th. Ribot[5] vorbește despre o logică a sentimentelor

[4] Neveanu P.P., 1976-1977, *Psihologie generală*, vol.I-II, Editura Universității, București.

[5] Ribot Th., 1988, *Logica sentimentelor*, Editura științifică și enciclopedică, București.

L. Rubinstein despre imaginație concretă și abstractă, Guilford despre producția convergentă și divergentă, Cattell despre gândirea fluidă și cristalizată. Dintre acestea gândirea fluidă, divergentă, euristică stimulează creativitatea iar cea convergentă, cristalizată are rol inhibitor asupra ei.

Aceste observații de natură psihologică au o relevanță pedagogică deosebită. Dacă școala tradițională a urmărit mai mult formarea gândirii convergente, cristalizate, școala activă a pus accentul mai mult pe gândirea divergent euristică, pe creativitate.

Echilibrul personalității este asigurat de îmbinarea gândirii convergente cu cea divergent euristică, a imaginației concrete cu cea abstractă, a creativității cu algoritmizarea.

Ca urmare obiectivele pedagogice trebuie să reflecte în mod clar și explicit complexitatea ființei umane.

Combinatorica imaginativă se realizează atât la nivel conștient prin operațiile de transformare și verificare,cât și la nivel inconștient prin intuiție și inspirație atât la nivel voluntar prin focalizare,cât și involuntar.

Școala viitorului va trebui să valorifice mai mult rolul inconștientului în învățarea propriu-zisă, în dezvoltarea imaginației și a potențialului creativ al elevilor.

VIII. 4. CREATIVITATEA ȘI ROLUL EI ÎN ÎNVĂȚARE

Erika Landau[6] definește creativitatea sub cele 3 aspecte fundamentale ale ei: ca personalitate creativă, ca proces creativ, ca produs, rezultat creativ.

1. ***Personalitatea creativă*** are un profil specific la toate

[6] Landau E., 1974, *Psihologia creativității*, E.D.P. București.

nivelele psihicului și în toate tipurile de activitate de la percepția expresivă până la imaginația creativă.

Personalitatea creativă se caracterizează prin:

a) ***percepția expresivă*** care se referă la acele elemente de observație din cadrul percepției și la antrenarea procesului observativ.

Percepția expresivă se poate forma în școală prin educarea motivației adecvate pentru observații și experiment prin metode didactice activ-participative și construirea montajelor afectiv-motivaționale pregătitoare: dorințe, interese, aspirații pentru un anumit tip de activitate sau altul.

b) ***gândirea divergent - euristică*** concretizată prin - sensibilitatea la probleme la situații problematice, fluiditate, flexibilitate, originalitate, noutate.

Acolo unde o personalitate algoritmic - construită vede căi bătătorite, situații definitiv formate cu o singură soluție; o personalitate divergent - euristică vede mai multe soluții, diferite, originale, noi! În procesul instructiv - educativ se pot dezvolta fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea și noutatea atât ca trăsături ale gândirii cât și ca trăsături ale personalității; în relație cu obiectele, fenomenele și procesele sau în relația cu oamenii.

c) ***toleranța la frustrare, la conflictualitate*** este un indiciu al cotei de creativitate a unei personalități. Cu cât este mai tolerantă fără să abdice de la principii, cu cât este mai deschisă la alteritate, predispusă mai mult pentru rezolvarea conflictelor decât pentru crearea lor cu atât personalitatea este mai creativă.

În școală creșterea toleranței la frustare, la conflictualitate se poate obține prin metode psiho și socio-terapeutice, dar și didactice. Creșterea caracterului ludic al metodelor didactice, conceperea relației profesor - elev - părinte ca pe o relație de

parteneriat, folosirea calificativelor verbale de evaluare alături de notă contribuie la reducerea caracterului stresant al școlii. Școala românească are una dintre cele mai ridicate cote de stress raportat la școala occidentală. Atmosfera încordată, liderul unic profesorul - dixit magister - relațiile ierarhice profesor - elev, preocuparea dominantă pentru caracterul informativ și nu formativ al procesului instructiv - educativ induc un nivel ridicat al stress-ului.

Elementele de psiho și socio-terapie în relație cu cele psiho-pedagogice ar trebui să fie înscrise în programarea analitică de pregătire a viitoarelor cadre didactice.

Psihoterapia complexă[7] de orientare cognitiv - comportamentală, nondirectivă, umanistă, chiar și psihanalitică în relație cu o socio-terapie dinamică, pozitivă pot constitui cadrele unei noi concepții asupra școlii și a rolului ei.

d) ***entuziasm, optimism, încredere în sine***

Se pune întrebarea personalitatea creatoare este optimistă sau pesimistă, are încredere în sine sau nu? Ca atitudini față de rezultatele unei cercetări: optimismul, entuziasmul și încrederea în sine sunt stimulative pentru creativitate. Ca structură de personalitate, mari personalități, genii chiar au fost pesimiste, melancolice. Această structură de personalitate a fost însă valorificată, maximizată în sensul creației poetice, filosofice etc.

e) ***putere de muncă, voință***

Dacă personalitatea creativă este dotată cu aptitudini pe un anumit domeniu sau cu o dezvoltare excepțională a acestora cum este talentul de ce mai este nevoie de muncă? Dar de

---

[7] Păunescu C., 1984, *Coordonate metodologice ale recuperării minorului inadaptat*, Ed. Tehnică, București.

voință?

Thomas Edison cunoscutul inventator american susținea că geniul este 99% transpirație și doar 1% inspirație. Desigur această proporție depinde de domeniul creației dar munca înțeleasă în adevăratul ei sens de dezvoltare a potențialului creativ dat este indispensabilă. Voința? Este necesară unei personalități creatoare pentru a duce până la capăt impulsul creativ, pentru a depăși obstacolele ce apar de la idee până la realizare, pentru a impune pe plan social creația respectivă.

Școala nu și-a definit suficient de clar obiectivele volitive, de formare și dezvoltare a voinței elevilor. Realizarea lor a fost considerată implicită sau subordonată realizării obiectivelor cognitive sau psiho-motorii.

2. ***Ca proces*** creativitatea se desfășoară în mai multe faze:

- preparatorie;
- incubația sau gestația;
- iluminarea sau inspirația, intuiția;
- realizarea;
- verificarea.

În faza preparatorie, subiectul creativ se informează în mod cât mai complet asupra realizărilor anterioare din domeniul respectiv și din domeniile conexe. Cu toate acestea prin combinatorica informațională de la nivelul conștientului noul nu apare.

Urmează a doua fază când cercetătorul își comută atenția de la preocuparea inițială spre o altă activitate, mai relaxantă. Dominanta psihică rămâne însă și este filtrată de structurile inconștientului. În timp ce cercetătorul doarme sau lucrează în grădină deodată din inconștient apare ideea nouă printr-un moment de inspirație, de iluminare.

Evrika! Am descoperit. Dar de la iluminare până la realizare drumul este foarte lung și laborios. Nivelul conștient își reia rolul de coordonator al realizării creatoare iar spiritul critic de la nivelul conștientului conduce la verificarea corectitudinii rezultatelor.

În școală s-a accentuat rolul conștientului și al criticii încă din fazele de acumulare a cunoștințelor așa fel încât aceasta a condus la o inhibare a potențialului creativ al elevilor. Teama de notă, de profesor, de a greși sunt elemente inhibitorii ale creativității în școală.

3. ***Creativitatea ca produs: rezultat***

Doi autori români Ion Moraru și Gh. Iosif[8] au realizat o schiță tipologică a creativității după 6 structuri fundamentale sau eureme. Acestea sunt:

1. Eurema de acumulare;
2. Eurema asociativ - combinatorică;
3. Eurema energetic - stimulatorie;
4. Eurema critică;
5. Eurema ideatic - perceptivă;
6. Obiectualizarea imaginii.

Tipurile creative rezultate din această combinatorică sunt:

1. Tipul necreativ;
2. Tipul necreativ - volitiv (eurema energetic - stimulatorie);
3. Tipul cumulativ (eurema acumulare);
4. Tipul combinativ - volitiv (eurema combinatorică și energetică, stimulativă);
5. Tipul combinativ - nevolitiv (combinativă);
6. Tipul cumulativ - combinativ - volitiv (1, 2, 3);

---

[8] Moraru I., Iosif Gh., 1978, *Psihologie industrială*, E.D.P. București.

7. Tipul combinativ - fabulativ (2, 3 spre fabulativ);

8. Tipul combinativ - critic (2, 4);

9. Tipul combinativ - hipercritic (2, 4);

10. Tipul ideatic (5);

11. Tipul ideativ - imagistic (idei, imagini);

12. Tipul ideativ - imagistic - obiectiv (5, 6) idei, imagini, realizări.

În școală ca structură de personalitate tipul cumulativ - combinativ - volitiv este modelul elevului creativ iar în ceea ce privește rezultatul procesului creativ tipul ideativ - imagistic - obiectiv poate fi modelul inginerului care are idei, le concretizează în imagini și le realizează în proiecte și produse.

Factorii creativității

În structura creativității au fost identificați factori motivațional - atitudinali (atitudini, motivații) și operațional - aptitudinali (operații, aptitudini, capacități). Raportul dintre aceste două categorii de factori în structura creativității poate fi analizat din mai multe puncte de vedere.

- Ca ***nivel, inteligența*** ușor superioară mediei și aptitudinile speciale (pentru tehnică, știință, artă) sunt stimulative pentru creație; ***motivația*** intrinsecă specifică tipului de activitate respectivă este superioară motivației extrinseci pentru recompensă, sau pentru alt tip de activitate.

- ***ca intensitate*** creativitatea presupune intensificarea tuturor proceselor psihice: cognitiv - afectiv - volitiv - comportamentale. Este un fenomen consumator de energie psihică dar și creator prin efectele de feed - back ale rezultatelor creației;

- ***ca procesualitate***: aspectul operațional, combinatoric, intensiv, în primele faze iar aspectul critic în ultimele;

- ***ca structură*** - inteligența fluidă, euristică este stimulativă în raport cu cea cristalizată.

Creativitatea ***ca produs***

A.L. Taylor[9] distinge după acest criteriu 5 niveluri ale creativătății:

a) ***creativitatea expresivă*** concretizată în manifestările libere, spontane ale persoanei: exemplu desenele realizate de copiii mici.

b) ***creativitatea productivă*** concretizată în deprinderi și priceperi prin care se realizează activități utile cu un minim de originalitate, datorat aplicării unor tehnici.

c) ***creativitatea inventică*** care se concretizează în noi produse, cu un grad maxim de originalitate.

d) ***creativitatea inovatoare*** care conduce la modificarea principiilor ce stau la baza unui domeniu.

d) ***creativitatea emergentă*** se manifestă la omul de geniu și conduce la schimbări radicale ale unui domeniu de activitate, schimbări ce depășesc epoca și sunt reminescente peste sute de ani.

Dezvoltarea creativității

- Blocajele.

Viziunea clasică în care se realizează în mod practic procesul de învățământ în România este predominant inhibitorie și nu stimulativă asupra creativității subiecților educaționali. Concepția autoritaristă a personalului didactic, metodele mai mult de expunere decât de descoperire a cunoștințelor, relația rigidă profesor - elev nu conduc la stimularea potențialului creativ al

[9] Taylor C., W. Barron, 1963, *Scientific creativity: its recognition and development*, New York, Wiley.

subiecților educaționali. Educația din familie bazată pe strategii de constrângere sau pe lipsa de strategie educațională inhibă tendințele creative ale copiilor. Educația străzii, a mass-media, a societății în general lasă o libertate de manifestare crescută subiecților educaționali, libertate excesivă uneori, care are același efect de inhibare a potențialului creativ personal. Prin proliferarea de modele copiate, imitate, pe bază de simpatie, nu se stimulează straturile profunde, originale ale personalității creatoare. ***Atitudini*** ale profesorilor ca: „dixit magister" (profesorul a spus), ale elevilor ca: dacă nu este bine?! sau „profesorul nu preferă astfel"!, ale părinților „copilul trebuie să-și asculte părinții", „așa am văzut la televizor!" au un rol inhibitor asupra formării personalității creative ale subiecților educaționali.

În școală metodele didactice activ - participative (conversație, problematizarea, demonstrarea, simularea) stimulează creativitatea. Relația profesor - elev concepută într-o viziune cibernetică și de la elev la profesor contribuie la creșterea potențialului creativ al elevilor.

Obiectivele educaționale de natură afectivă, volitiv - comportamentală cresc încrederea în sine, securitatea afectivă, întăresc voința, modelează comportamentul creativ.

Viziunea socio - terapeutică și psihoterapeutică asupra școlii și societății include și stimularea creativității individuale și de grup, dezactivarea blocajelor, identificarea și dezvoltarea talentelor.

Metode pentru stimularea creativității

- Brainstorming-ul
- Sinectica
- Metoda 6-3-5
- Philips 6-6.

Dacă metodele didactice pot avea și componente creative s-au elaborat metode specifice pentru stimularea creativității subiecților educaționali.

Brainstorming-ul este o metodă preluată din filosofia orientală, dezvoltată și valorificată de psihologul american Alex Osborn. Din punct de vedere ***etimologic*** brainstorming înseamnă „furtună în creier", ***asalt de idei***. Grupul brainstorming este alcătuit din 3 - 12 (13) membri, din domenii diferite de activitate, cu un optim structural de 5 - 8 membri. Se dă tema de dezbatere cu două săptămâni înainte de întâlnirea propriu - zisă, timp în care membrii grupului meditează asupra acesteia. Întâlnirea propriu - zisă se desfășoară timp de 45 - 60 minute într-un climat permisiv. Membrii grupului se cunosc între ei, se acceptă și se respectă reciproc.

Principiul brainstorming-ului este „interzicerea criticii". Fiecare membru al grupului poate spune tot ce-i vine în minte asupra temei pusă în discuție, poate prelua ideile celorlalți dar nu are voie să-i critice. Critica este inhibitorie, blocând impulsurile creative ale subiecților educaționali. În prima parte a întâlnirii brainstorming predomină aspectul cantitativ. În 45 - 60 de minute trebuie să se elaboreze aprox. 100 de idei. La sfârșitul ședinței intervin specialiștii în domeniul respectiv care selectează cele mai bune soluții pentru a le pune în practică. Astfel crește rolul aspectului calitativ al brainstorming-ului. Ședința este condusă de un specialist în brainstorming care este de obicei psiholog. În școală brainstorming-ul se poate aplica cu observația că nu se produc descoperiri reale,ci redescoperiri. Brainstorming-ul este o metodă ușor de aplicat, creativă și eficientă.

Sinectica este o metodă asemănătoare brainstorming-ului cu deosebirea că grupul este mai mic metodele sunt uneori

fanteziste (creatorul se situează în rolul obiectului de descoperit, de modificat), prin analogii, metafore se transformă cunoscutul în necunoscut și străinul în familiar.

Metoda 6-3-5[10]

O mulțime, clasa de exemplu se împarte în grupuri de câte 6 persoane. Fiecare grup elaborează câte 3 idei timp de 5 minute. Se scriu sub formă de coloană pe o foaie și se dă foaia celuilalt grup. Acesta scrie sub ideile respective alte 3 idei, elaborate în alte 5 minute. Se dă foaia mai departe până când se epuizează toate grupurile. Conducătorul de grup strânge foile, le citește în fața tuturor și se discută pentru a se hotărî care dintre idei este mai bună.

„Philips 6-6". De asemenea se împarte o mulțime în grupuri de câte 6 persoane, care discută 6 minute o anumită problemă. Animatorul de grup explică metoda și expune problema. Fiecare grup își alege un coordonator și se discută timp de 6 minute. La urmă grupurile își anunță opinia. Urmează o discuție generală, în urma căreia se trag concluziile.

Discuția panel Din punct de vedere etimologic termenul „panel" înseamnă juraţi. Discuția propriu-zisă se desfășoară într-un cerc mai restrâns (juraţii) format din persoane competente în domeniul respectiv. Ceilalți - zeci de persoane - asistă în tăcere dar pot interveni prin ***biletele*** date conducătorului de grup, sau unui membru al grupului (injectorul de mesaje). La urma discuției persoanele care au asistat pot interveni în discuția juraţilor. Animatorul este cel care trage concluziile discuțiilor.

[10] Cosmovici A., Iacob L., 1998, *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi.

Întrebări și exerciții

1. De ce se consideră că imaginația este o interacțiune între procesele psihice?
2. În ce constă viziunea cibernetică asupra imaginației?
3. Cum vă explicați anumite fenomene de premoniție apărute în situații limită?
4. Care sunt mecanismele visului după Freud?
5. Care este impactul formelor imaginației asupra învățării?
6. Care sunt funcțiile imaginației și cum interacționează acestea?
7. Prin ce se caracterizează personalitatea creativă? Sunteți o astfel de personalitate? Cum puteți deveni?
8. Care sunt fazele procesului creativ? Învățarea poate deveni un astfel de proces. Cum?
9. Care este schița tipologică a creativității după Gh. Iosif și Ion Moraru?
10. Care sunt factorii creativității și în ce raport se află ei?
11. Identificați 10 blocaje ale creativității proprii. Cum le puteți depăși?
12. Cum veți stimula creativitatea elevilor la disciplina pe care o veți preda?

CAPITOLUL IX

LIMBAJ ȘI COMUNICARE. COMUNICAREA EDUCAȚIONALĂ ȘI DIDACTICĂ

IX.1. DELIMITĂRI CONCEPTUALE

Cel care a făcut pentru prima dată deosebirea între limbă și limbaj a fost linguistul elvețian Fr. de Saussure[1] în 1929. Astfel ***limba*** a fost definită ca un ***fenomen social***, istoricește constituit, determinat de trebuința de interacțiune și ***comunicare*** a oamenilor în procesul muncii și al vieții lor în colectivitate.

Dacă limba este un fenomen social, limbajul este un ***fenomen psihologic*** specific uman, de folosire a limbii iar vorbirea este fenomenul viu, concret, individual de manifestare a limbajului.

În definirea acestor trei noțiuni interdependente, intervine un concept liant, fundamental, cel de ***comunicare***.

Comunicarea a fost definită (P.P. Neveanu, 1976) în viziune cibernetică ca un proces de ***schimb***, substanțial, energetic și/sau informațional între două sau mai multe sisteme, pe baza căruia se asigură reflectarea sistemului emițător în sistemul receptor.

[1] Ana-Tucicov Bogdan, 1973, *Psihologie generală și psihologie socială*, Editura Didactică și Pedagogică, București, p.217.

Analizând aceste noțiuni fundamentale de limbă, limbaj, vorbire, comunicare observăm că se face trecerea de la domeniul lingvistic, la cel psiho-lingvistic și la psihologia limbajului, de la general la particular și individual punându-se în evidență interacțiunea și reversibilitatea dintre ele.

În acest sens lărgit, cibernetic, înțelegem comunicarea educațională ca ***procesul de schimb***, cognitiv afectiv-motivațional, volitiv-comportamental între partenerii educaționali (profesori-elevi) în școală sau între factorii educaționali nonformali și informali din societate.

Comunicarea didactică reprezintă forma particulară a comunicării pedagogice caracterizată prin:

- ***contextul*** socio - educațional formal, instituțional: școala.
- ***conținuturi***, metode, mijloace și forme de organizare a procesului de predare - învățare - evaluare specifice, determinate.
- ***parteneri*** cu rol - status-uri bine precizate (profesori, elevi/studenți, părinți, inspectori etc.)
- ***rezultate*** finale obținute prin raportarea lor la obiectivele inițiale, anticipate, planificate.

Fenomenul comunicării în general traversează o perioadă de criză tocmai datorită faptului că s-a pierdut din vedere esența sa ***schimbul***: a pune în joc idei, trăiri, comportamente ca pe monezi de schimb, joc care are ca rezultat modificarea într-un sens sau altul atât a vânzătorului,cât și a cumpărătorului. Specific procesului didactic și educațional este schimbul ***pozitiv, crescător, benefic***.

A comunica nu înseamnă doar a vorbi,ci a face schimb de idei, a trăi,ci a face schimb de trăiri, a acționa,ci a face schimb de acțiuni.

IX.2. EVOLUȚIA FENOMENELOR

Din punct de vedere istoric limba ca un sistem hipercomplex de comunicare socială, în procesul de elaborare și conservare a culturii a cunoscut 3 tipuri de coduri: pictografic, ideografic și fonetic (reprezentarea grafică a ideii, cuvântului, sunetului).

Limbajul s-a dezvoltat prin trecerea de la indiciu (perceptibil) la semnal (concret și anticipativ) spre simbol (substitutul unei categorii de obiecte) și semn (care desemnează categoria de obiecte).

Ajuriaquerra[2] (1974) prezintă evoluția limbajului din punct de vedere psihogenetic corelând structurile morfofuncționale cu ***funcția de intercomunicare*** și cu ***tipul de relație*** pe care-l determină.

Acest tablou se prezintă în felul următor:

Nr. crt.	Structura morfo-funcțională	Intercomunicare	Tip de relație
1.	Structuri cerebrale nediferențiate	Funcție de *indicare*	Reacții *motorii*
2.	Structuri cerebrale diferențiate	Funcție de *semnalizare*	Reacții *verbo-motorii*
3.	Structuri ierarhizate și specializate	Funcție de *diferențiere semnatică*	Cod *verbal*
4.	Structuri inter-relaționale sistemice	Funcția de operaționa-lizare verbo-logică	Operații *logice*
5.	Structuri integrate sistemic	Funcția de *sinteză*	Categorii *intelectuale*

[2] Ajuriaquerra J., 1974, *Manuel de psychologie de l'enfants*, Masson, Paris.

Din punct de vedere ontogenetic această schemă se poate traduce în următoarele componente comunicaționale în funcție de vârstă.

Între 0 - 3 luni, vocalizări.

Între 3 - 6 luni gângurit, lalalizări.

Între 6 luni - 1 an vocale, consoane, imitația, gesturi, ***înțelegerea***.

La 12 luni - ***intenția*** de comunicare.

Între 1 - 1,5 ani - simboluri conștiente.

Între 1,5 - 2 ani - își exprimă necesități, dorințe sentimente

Între 2 - 2,5 ani - propoziții de 2 - 3 cuvinte.

Între 2,5 - 3,5 ani propoziții de 4 cuvinte.

S-a constatat experimental că substantivele apar la 1 an, verbele la 2 ani, adjectivele la 2,5 - 3 ani. După această vârstă limbajul se poate considera structurat iar în evoluția sa ontogenetică ulterioară se dezvoltă atât cantitativ cât și calitativ.

IX.3. STRUCTURĂ ȘI FUNCȚII

Subsistemele componente ale limbii sunt: fonetica, sintactica și semantica. Limba posedă o structură bipolară în sensul opoziției între o stereotipie automotivată și posibilitățile largi de combinatorică și flexibilitate.

Această combinatorică a fost pusă în evidență prin modelul gramaticii generative a lui Chomscki care structurează limba pe mai multe nivele de la cea bazală spre cea fonetică Dar modelul lui Chomski este ineist susținând că maturizarea creierului se caracterizează prin ***developarea*** în sens fotografic a unor structuri deja existente, și nu prin dezvoltare sau învățare.

Ineismului chomskian[3] i se opune constructivismul lui Piaget care explică dezvoltarea psihică prin legea ***echilibrului între asimilare și acomodare***.

În evoluția ontogenetică se structurează limbajul extern și prin interiorizarea sa limbajul intern. Structura limbajului intern se deosebește de cea a limbajului extern prin caracterul său predicativ, eliptic, rapid și premerge tuturor comunicărilor noastre exteriorizate funcționând ca un ***acceptor*** și permanent ***corector*** al lor.

Limbajul extern angajează activ întreaga personalitate a expeditorului în ***comunicare***. De aceea el a fost subdivizat în limbaj verbal și nonverbal (mimică, gèstică, privire). Limbajul nonverbal exteriorizează mai mult componentele ***afective*** ale personalității, și pe cele volitiv - comportamentale, decât pe cele cognitive.

Limba îndeplinește ***funcțiile*** de:

1. ***acumulare***, ***transmisie*** și de ***comunicare*** a experienței umane.

2. ***cunoaștere, cristalizare*** și ***codificare*** a semnificațiilor lumii reale în cuvinte și structuri verbale.

3. ***înțelegere socială*** și de ***modelare morală*** a indivizilor.

Limbajul după Bruner[4] (1970) îndeplinește:

1. Funcția de ***comunicare***
2. Funcția ***cognitivă***
3. Funcția de ***reglaj și autocontrol***
4. Funcția de ***comandă***

[3] Bateson Gr. et col. 1988, *Teorii ale limbajului. Teorii ale învățării*. Dezbaterea dintre Jean Plaget și Noam Chomscky. Editura Politică, București.

[4] Bruner J., 1970, *Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P. București.

5. Funcție ***afectivă***
6. Funcția ***poetică***
7. Funcția ***metalingvistică***
8. Funcția ***fatică (de contact, social).***

După K. Jokobson limbajul îndeplinește:

1. Funcția expresivă; la emițător
2. Funcția conativă; la receptor
3. Funcția cognitivă; prin obiectul desemnat
4. Funcția poetică; prin mesajul transmis
5. Funcția fatică: prin canalul de comunicație
6. Funcția metalingvistică prin codul folosit.

Din analiza acestor funcții așa cum au fost prezentate de mai mulți autori observăm că dacă limba și limbajul îndeplinesc funcții comune de ***comunicare, cunoaștere*** și ***reglaj*** limbajul are și funcții specifice fiind un fenomen psihologic, el exprimă mai complex personalitatea umană. Aspectul psiho-social este predominant în comunicarea înțeleasă ca o interacțiune, ca un schimb.

Cultura și educația transmit acumulările teoretice și practice ale omenirii prin intermediul limbii. Dacă în procesul cunoașterii lumii codificarea culturii prin mecanismele lingvistice este predominantă în procesul educațional decodificarea culturii cristalizate este predominantă. Dacă societatea, grupurile socio-profesionale, familia au funcții difuze în modelarea personalității școala are funcții focalizate, specifice, informativ - formative.

IX.4. COMUNICARE ȘI INTERCOMUNICARE

Comunicarea reprezintă forma principală de manifestare a interacțiunii psiho-sociale deoarece diferitele tipuri de ***efecte***

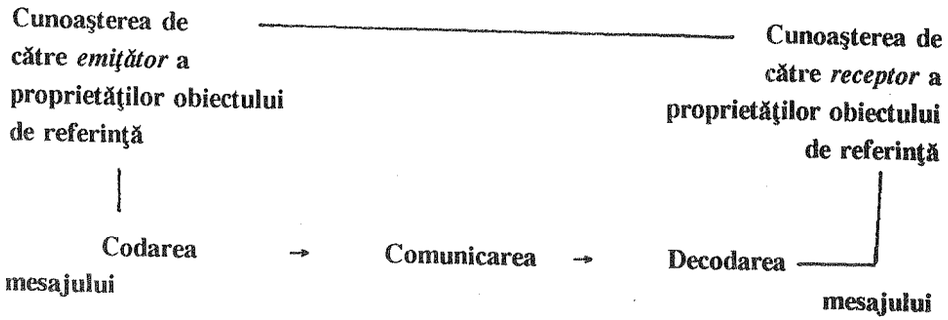
interpersonale: perceptive, simpatetice, funcționale sunt vehiculate prin comunicare. Succint poziția comunicării din actul interpersonal a fost redat astfel[5]:

procesele psihologice ale persoanei A → COMUNICAREA → procesele psihologice ale persoanei B.

Din punct de vedere ***structural*** elementele comunicării sunt:

- emițătorul;
- mesajul;
- codul;
- receptorul.

Din punct de vedere ***formal*** proprietatea principală a mesajului constă în caracterul său ***simbolic***. Emițătorul codifică în simboluri (de obicei cuvinte) un anumit aspect al propriei stări psihologice. Codificată astfel ea este supusă atenției receptorului la nivelul căruia se produce un proces invers ***decodarea***: procesul căruia îi țin locul simbolurile se regăsește în starea psihologică a receptorului. Condiția sine qua non a succesului operației rezidă în ***corespondența*** directă a sistemului de simboluri ale celor doi subiecți.


Cunoaşterea de către *emiţător* a proprietăţilor obiectului de referinţă
Cunoaşterea de către *receptor* a proprietăţilor obiectului de referinţă
Codarea mesajului
Comunicarea
Decodarea mesajului

[5] Tucicov - Bogdan A., 1973, *Psihologie generală și socială*, E.D.P. București.

Mesajele se disting între ele prin ***informația*** pe care o conțin. Opusă informației este ***incertitudinea*** care este generată de numărul de posibilități conținute în mesaj. Acestea sunt furnizate fie de numărul obiectelor de referință posibile, fie de diferitele caracteristici posibile ale obiectului de referință. A reduce incertitudinea înseamnă a reduce numărul alternativelor posibile.

Precizia cu care sunt primite mesajele comunicate indirect prin simboluri se datorește unui proces de ***învățare socială.*** Se creează o ***semantică în comun*** constând în ansamblul semnificațiilor asemănătoare pe care emițătorul și receptorul mesajului le atribuie diferitelor simboluri: cuvinte, gesturi.

Atât situația imediată a interacțiunii, cât și receptorii și obiectele de referință sunt prilejuri de evocare a ***atitudinilor preexistente*** ale emițătorului care afectează emisia mesajului.

Acestea sunt:

a) componente ***afective*** ale atitudinii emițătorului față de receptor (atracție, repulsie, indiferență)

b) componente ***cognitive*** sau estimările emițătorului în raport cu valoarea de sursă de informații a receptorului

c) măsura în care receptorul ***percepe*** atitudinea de atracție posibilă a emițătorului față de el. În procesul intercomunicării emițătorul încearcă să evalueze prin numeroase mijloace, atât informația și competența receptorului în raport cu obiectul de referință, cât și atitudinile acestuia față de el. Se confirmă una dintre particularitățile interacțiunii interpersonale stările psihologice ale receptorului sunt incluse prin mecanisme anticipative în stările psihologice ale emițătorului.

Ca urmare în educație în general și în școală în special este necesară cunoașterea cât mai complexă a subiectului educațional și a situației de învățare pentru ca aceste componente cognitive,

afective, volitiv - comportamentale concrete, vii, diferențiate să poată fi incluse în programarea procesului educațional.

Formele comunicării sunt:

a) comunicarea verbală;

b) comunicarea nonverbală;

c) comunicarea paraverbală.

Instrumentul prin care se realizează aceste forme de comunicare este ***limbajul*** în totalitatea funcțiilor sale cognitivă, comunicativă, expresivă, persuasivă, reglatorie.

Din punct de vedere ***psiho-social*** limbajul se prezintă ca o activitate instituționalizată care comportă:

a) ***forme*** stabilite și recunoscute: discursul, proclamația, conversația;

b) ***ocazii*** de recurgere la forme determinate de limbă;

c) ***o distribuție*** interindividuală a rolurilor în comunicare;

d) ***variații*** geografice și sociologice.

Într-o nouă viziune cibernetică, socio și psihoterapeutică a educației și școlii ***comunicarea*** reprezintă problematica centrală. Aceasta oferă cele mai eficiente soluții pentru creșterea eficienței procesului educațional: - deplasarea accentului de pe comunicarea exclusiv verbală pe comunicarea complexă non - verbală, paraverbală prin implicarea componenței afective a personalității partenerilor educaționali; integrarea ***convingerii*** atât la emițător, cât și la receptor în structura mesajului educațional; completarea ***comunicării verticale*** de la profesor la elev cu forma ***comunicării orizontale*** între elevi; creșterea rolului feed - backului comunicării, a relației inverse de la elev la profesor și a întâlnirii între așteptările profesorilor și cele ale elevilor (feed-forward-ului).

Comunicarea verbală poate fi:

a) ***simplă***

b) ***convingerea*** care presupune atitudinea ***conștientă*** a subiectului și implică restructurări de montaj psihic

c) ***sugestia*** care presupune percepția necritică a mesajului și de asemenea implică restructurări de montaj psihic.

Comunicarea non-verbală se referă la

a) aparența fizică

b) mimica

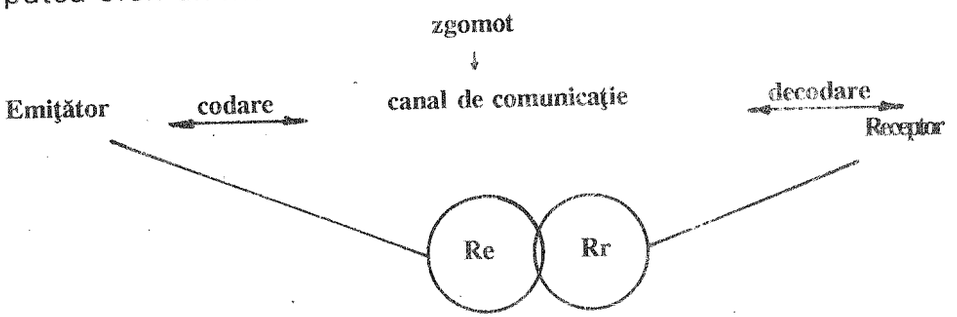
c) gestica.

Comunicarea paraverbală este reprezentată de:

- elemente prozodice și vocale
- debitul verbal
- tonalitatea, modulația vocii
- accentul
- intensitatea vocii
- ritmul vorbirii
- particularități de vorbire.

IX.5. COMUNICAREA DIDACTICĂ ȘI EDUCAȚIONALĂ

Din punct de vedere cibernetic schema comunicării care ar putea oferi un model didactic eficient este următoarea[6]:



[6] Radu I., 1974, *Psihologia școlară*, Editura științifică. București.

În termeni didactici: emițătorul este profesorul, receptorul elevul, codul sistemul de semne concretizat în limba, limbajul, vorbirea partenerilor educaționali. Mesajul cel mai important element al comunicării este atât semantic, cognitiv cât și ectosemantic, conativ.

Canalul de comunicație poate fi oral, scris, acțional sau mixt.

Ultimul element ***repertoriul*** este de asemenea foarte important el reprezentând sfera așteptărilor celor doi parteneri educaționali; fiind alcătuit din scheme mentale cognitive, afective, atitudinale prin care se filtrează informația vehiculată.

T. Slama - Cazacu arată că procesul comunicării nu se petrece într-un vid, ci într-un context universal, fizico-social, implicit și explicit. Cunoașterea contextului comunicării este semnificativă pentru procesul de predare - învățare - evaluare.

Surse de distorsiune în procesul comunicării didactice

Ion Radu (1974) prezintă următoarele surse ale distorsiunii comunicării didactice:

1. ***Incongruența codurilor*** subiecților educaționali.

Profesorul se află totdeauna în stadiul formal, categorial de dezvoltare a inteligenței în timp ce elevul se poate afla în stadiul preoperațional, operațional - concret sau abstract de dezvoltare cognitivă.

Ca urmare profesorul trebuie să-și adapteze codul propriu (limbajul, vorbirea) la codul elevului, la vocabularul său în funcție de vârstă și de nivelul de dezvoltare a inteligenței sale. Acest decalaj poate duce la incongruența codurilor care poate fi depășită prin ceea ce s-a numit aptitudinea didactică. Pentru ca aptitudinea didactică să funcționeze este necesar să se activeze feed-back-u\l, relația inversă elev-profesor. Profesorul trebuie să

observe indicii de neatenție, nemulțumire, randament școlar scăzut al elevilor și să-și readapteze feed-forward-ul (așteptările) în funcție de acestea.

Întâlnirea între feed forwardul de la emițător și feed-back-ul de la receptor conduce la eficiența învățării.

2. ***Disocierea între teorie și practică***

Dacă în procesul de formare a reprezentărilor și noțiunilor în prim plan se află constituirea achizițiilor intelectuale prin ***interiorizarea acțiunilor concrete*** în aplicarea cunoștintelor interesează drumul invers de la operațiile mintale la activitățile practice prin exteriorizarea celor dintâi.

Aplicarea cunoștințelor în practică prezintă în activitatea școlară două variante mai importante:

- pe plan ***verbal***: de exemplu rezolvarea problemelor la fizică, matematică, chimie etc.

- ***activitatea efectivă***, concretă, realizarea motrică prin lucrări de laborator, ateliere etc. Experimentele care s-au făcut referitoare la cele două tipuri de aplicații au dovedit că problemele cu ***text*** au fost rezolvate de 77,5% din subiecți, în timp ce același probleme practice de numai 57,5%. Aceasta înseamnă că 1/4 din elevii ce rezolvă problemele cu text nu reușesc să rezolve problemele practic, tocmai datorită dificultăților în operațiile de concretizare. De asemenea, în ceea ce privește modul de rezolvare a problemelor practice s-a observat că o mare parte din elevii supuși experimentului mergeau pe calea incercării și erorii (strategie aleatorie) și numai o mică parte folosesc o strategie logică.

Problema pe care deseori subiecții educaționali și-o pun ce este mai important teoria sau practica este o problemă greșit pusă. În realitate nu este mai importantă teoria sau practica, ci

esențială este tocmai relația dintre ele și funcționarea ei biunivocă, de la teorie la practică și de la practică la teorie.

3. ***Oboseala***

Orice activitate fizică sau intelectuală desfășurată timp îndelungat fără întrerupere provoacă oboseala care se traduce obiectiv printr-o scădere a capacității de lucru iar pe plan subiectiv prin senzația de oboseală.

Oboseala semnalizează atingerea sau chiar depășirea limitelor capacității de lucru a celulelor nervoase. După o perioadă de odihnă, inclusiv de somn, această stare a organismului dispare, oboseala fiind un fenomen reversibil.

Oboseala cronică se manifestă prin excitabilitate excesivă sau apatie, anxietate, dificultăți de concentrare a atenției, deficit de memorie. Surmenajul este favorizat de însumarea unor condiții nefavorabile ca: regimul de viață dezordonat, situații conflictuale repetate.

Mecanismele corticale de apărare a psihicului în caz de oboseală sunt:

- ***inhibiția supraliminală sau de protecție*** care face ca celulele să-și reducă excitabilitatea și să nu mai răspundă la solicitările externe, fapt ce ajută la refacerea capacității lor funcționale.

Oboseala se caracterizează și prin modificări vegetative, frecvența pulsului, tensiunea arterială, nivelul zahărului în sânge.

Oboseala la lecție se instalează în două faze:

- ***agitație motrică***: elevii vorbesc, se foiesc, nu se mai concentrează deoarece se poduce inhibiția la nivelul celui de al II-lea sistem de semnalizare.

- ***apatia*** când elevii sunt aparent liniștiți dar în fond sunt inerți, dezinteresați, producându-se inhibiția la nivelul primului

sistem de semnalizare.

Ca urmare programul unei zile de activitate școlară este bine să se organizeze după caracteristicile de productivitate psihică:

- între 8 - 12 productivitatea maximă
- între 13 - 14 (15) productivitatea scade
- între 16 - 22 productivitatea crește.

De asemenea într-un program de învățare pauzele prea mari nu se recomandă.

4. ***Interferența cunoștințelor și deprinderilor***

În procesul învățării noile achiziții nu se acumulează pur și simplu liniar, ci au loc interacțiuni, sistematizări, influențe pozitive sau negative. Fenomenul de interferență negativă cunoaște două forme:

- ***interferența retroactivă*** care se referă la influența negativă a ***noilor*** cunoștințe asupra celor anterior însușite.

- ***interferența proactivă*** care se referă la influența negativă a cunoștințelor și deprinderilor ***deja formate*** asupra celor noi.

În ambele cazuri eficiența învățării este redusă datorită comunicării deficitare între vechile cunoștințe și deprinderi și cele noi.

Pentru creșterea potențialului didactic al comunicării se recomandă:

a) ***Condiții***:

- clase cu efective mai mici
- alte ***forme*** de organizare a programului instructiv-educativ: lucrul pe grupe, individual.

b) ***Modalități***:

- ***restructurarea*** planurilor de învățământ, a programelor analitice și manualelor, în sens cantitativ dar și calitativ.

c) ***Strategii***

- metode, mijloace, forme noi de organizare și evaluare a procesului educațional

d) ***Factorii*** implicați:

- de ***decizie*** (minister, inspectorat școlar, director); - de ***realizare*** propriu-zisă profesorii și subiecții educaționali să colaboreze între ei.

Specificul comunicării sociale, între diferite sfere ale activității social-utile, între diferite categorii sociale, între oameni în general se reflectă în specificul comunicării didactice. Într-o societate cu adevărat deschisă, în care funcționează comunicarea între limitele sănătății sociale, comunicarea didactică între partenerii educaționali se poate dezvolta.

Astfel partenerii educaționali învată noi roluri:

- ***profesorul*** nu numai de transmitere a cunoștințelor, ci mai ales de dezvoltare a aptitudinilor, capacităților, atitudinilor, priceperilor necesare pentru obținerea ***performanțelor*** profesionale și sociale ale subiecților educaționali;

- ***elevul/studentul*** nu numai de însușire a cunoștințelor, ci mai ales de participare activă la descoperirea informațiilor, la prelucrarea și asimilarea lor, la formarea structurilor mentale și comportamentale capabile să-i asigure obținerea performanțelor)

- ***părinții*** nu numai de asistenți la procesul educațional, ci de actori pregătiți să gestioneze atât zestrea ereditară pe care au oferit-o copiilor lor, cât și pe cea de context socio-afectiv, de mediu familial.

Mesajul didactic devine din ce în ce mai complex deplasându-se accentul de pe aspectele sale semantice pe cele ectosemantice, de pe cele informaționale pe cele formative.

Creșterea capacității securizante a comunicării se poate

realiza prin accentuarea ***funcției de contact*** între partenerii educaționali.

Identificarea obiectivelor educaționale generale, medii și particulare și operaționalizarea lor este o primă etapă a eficientizării procesului de predare - învățare - evaluare. A doua etapă care contribuie la realizarea comunicării didactice reale este transmiterea acestor obiective subiecților educaționali, explicarea lor și a mijloacelor de a fi atinse. Conștientizarea obiectivelor educaționale în termeni acționali reprezintă programul mental introdus în psihicul colectiv al clasei dar și în cel individual al fiecărui elev din clasă.

Este necesară apoi adaptarea continuă a conținuturilor, a metodelor, mijloacelor și formelor de organizare a procesului instructiv educativ, deci adaptarea cererii (educaționale) la oferta educațională. Această adaptare se face atât cu respectarea particularităților de vârstă cât și a celor individuale ale subiecților educaționali.

Cunoașterea de către agenții educaționali (profesori, inspectori, părinți) a subiecților educaționali este condiția sine-qua-non a adaptării. În școala viitorului cunoașterea se va face în echipă, alcătuită din psiholog, pedagog, medic, profesori, director, părinți care vor face schimb de informații și soluții educaționale.

Distorsiuni ale comunicării educaționale vor exista și în viitor pentru că o formă ideală a comunicării rămâne de domeniul aspirației. Important din punct de vedere didactic este ***operaționalizarea comunicării*** însăși cu scopul creșterii randamentului școlar și al dezvoltării potențialului creativ al subiecților educaționali.

Întrebări și exerciții

1. Cum a fost definită comunicarea din punct de vedere cibernetic. Dar comunicarea didactică?
2. Care sunt asemănările și deosebirile între limbă, limbaj, comunicare din punct de vedere evolutiv, structural și funcțional?
3. Descrieți schemele comunicării în general și ale comunicării didactice în special.
4. Care sunt sursele de distorsiune a comunicării didactice și cum pot fi ele depășite?
5. În ce constă operaționalizarea comunicării didactice? Realizați un astfel de program de operaționalizare.

CAPITOLUL X

CUNOAȘTEREA ȘI MODELAREA SUBIECTULUI EDUCAȚIONAL. ELEMENTE DE PSIHOTERAPIE ȘI SOCIOTERAPIE

X.1. METODOLOGIA CERCETĂRII ȘI INTERVENȚIEI

În procesul de cunoaștere și intervenție, științele psiho - pedagogice dispun de:

A. ***Metodologia cercetării și intervenției*** reprezentată de principii, teorii, concepte, legi, regularități care orientează și susțin teoretic cunoașterea și intervenția psiho - pedagogică adecvată subiecților educaționali.

B. ***Metodica*** sau ansamblul metodelor și procedeelor de cunoaștere și intervenție psiho-pedagogică.

C. ***Tehnica*** cercetării și intervenției care se referă la modalitățile și mijloacele necesare de aplicare a metodelor și procedeelor de cunoaștere și modelare psiho - pedagogică.

O nouă viziune asupra școlii viitorului, care își propune eficientizarea procesului de predare - învățare - evaluare presupune în mod implicit reducerea cotei înalte de stress constatată în școală. Acest rezultat nu poate fi însă obținut decât dacă restructurarea instituției școlare pornește de la nivelul concepției despre școală, despre rol - status-ul partenerilor

educaționali. Astfel dacă modelarea personalității umane este nucleul tare al idealului educațional indiferent de caracterul socio-istoric al acestuia, se pune problema modelului personalității umane, a paradigmei teoretico - metodologice între limitele căreia se construiește acest model.

Modelul umanist cu centrarea intervenției psiho - pedagogice pe elementele specifice particularităților de vârstă și individuale ale subiecților educaționali și care să favorizeze emergența proceselor de creștere a personalității este modelul pe care îl considerăm cel mai adecvat „școlii viitorului". Prin atitudinea sa empatetică, de încredere, profesorul creează un context socio-uman, o situație favorizantă pentru actualizarea și dezvoltarea potențialului uman.

Dar modelul umanist nu trebuie interpretat în sens renascentist, de separare a omului de natura sa transcedentală,ci în relație cu acest principiu divin, mai mult sau mai puțin cunoscut și acceptat.

Acceptarea dimensiunii verticale a ființei umane, a comunicării între un principiu supraordonat, divin și unul subordonat - omul poate fi „fereastra" către împlinirea totală a omului, inclusiv pe plan educațional. Dacă această dimensiune este încă în dezbatere, dimensiunea orizontală, a comunicării inter - umane, nu este pusă sub semnul întrebării. Omul este o ființă relațională iar esența sa umană depinde de natura benefică sau nu a acestei inter - relaționări.

Astfel în școala actuală influențele inter - relaționale sunt mai mult sau mai puțin coordonate și programate. Ele nu fac parte dintr-o strategie educațională bine definită și realizată în mod sistematic. În acest sens se poate parafraza o replică celebră a lui Molière „noi facem psihoterapie în școală fără să știm", ceea

ce nu întotdeauna ne avantajează. Dacă psihoterapie înseamnă nu tratarea psihicului,ci tratarea unei/unor persoane prin intermediul psihicului altei/altor persoane, în școală aceste multiple influențe psihoterapeutice pot avea efect de anticipare și prevenire a eșecului educațional. Acesta ar fi specificul viziunii psihoterapeutice în școală. Influențele inter-umane în cadrul școlii și al sistemului educațional trebuie să facă parte dintr-o strategie educațională bine definită. Aceasta conține:

I. principii;

II. metode, procedee, tehnici;

III. efecte anticipate și realizate.

Criteriul ***întâlnirii*** între elementele definitorii ale „noii pedagogii", active, pe măsură și principiile, metodele și rezultatele pozitive ale celor mai diverse școli și orientări psihoterapeutice a stat la baza elaborării acestei strategii educaționale complexe. Astfel am identificat principiile:

1. ***Activismul*** partenerilor educaționali.

Dacă noua pedagogie activă, deplasează accentul de pe elevul - obiect al educației pe elevul - subiect al educației se pune întrebarea cum pot fi mai activi partenerii educaționali ai elevului: părinții, profesorii, inspectorii, colegii. Atitudinile de deschidere, receptivitate, disponibilitate pentru cunoașterea și intervenția reciprocă sunt fundamentale.

De asemenea părăsirea clasei și a școlii ca loc unic de desfășurare a procesului instructiv - educativ și revalorizarea educațională a unor spații neconvenționale: muzeul, teatrul, cinematograful, parcurile, strada, transformarea lor în spații vii, credibile, alternative ale educației formale.

2. ***Intensitatea emoțională*** a mesajelor vehiculate în școală; trăirea adecvată, predominant pozitivă atât a mesajelor

educaționale formale,cât și a celor nonformale și informale din cercul educațional mai larg al societății.

Dacă mesajele vehiculate în școală, în prezent suferă printr-o neutralitate emoțională sau în cel mai bun caz printr-un formalism excesiv, personalizarea acestora ar conduce la creșterea intensității emoționale și a eficienței educaționale.

3. ***Întărirea pozitivă*** a rezultatelor educaționale este superioară celei negative. Pedagogia este o știință optimistă, funcția principală a educației este ***stimulativă***, de modelare a personalității umane prin ***recompensă*** și nu inhibitivă prin pedeapsă.

Educația poate fi autoritară prin argumentele ei specifice și nu prin constrângere, fizică, pedeapsă, sancțiune. Principiul autoritarist de supunere prin forță poate fi înlocuit cu cel real democratic de supunere prin înțelegere și autoacceptare.

4. ***Înlocuirea perfecționismului*** și a concurenței în sine cu principiul ***performanței*** pentru sine și pentru alții.

Dacă perfecțiunea nu există, aspirația spre perfecțiune - nu de dragul perfecțiunii și a concurenței în sine, ci în ideea autodepășirii și a dezvoltării performanțelor individuale și specifice - este eficientă.

Perfecționismul este iluzia perfecțiunii, cercul vicios care poate să blocheze dezvoltarea reală a potențialului uman.

Dacă în R.E.T. (terapia rațional-emotivă) „cei trei trebuie" (eu ***trebuie*** să fiu perfect - condițiile în care trăiesc ***trebuie*** să fie perfecte - ceilalți ***trebuie*** să se poarte cu mine perfect) erau cei mai mari dușmani ai obținerii perfecțiunii, în educație ***perfecțiunea*** trebuie înlocuită cu ***performanța***. Nu perfecțiunea unică și iluzorie, ci performanțele diferite, specifice fiecărui subiect educațional sunt ***obiective educaționale*** capabile să asigure eficiența

economică și satisfacția profesioanlă.

5. ***Principiul psihanalist al conștientizării*** obiectivelor, aptitudinilor, intereselor subiecților educaționali.

Dacă în psihanaliză conștientizarea „bolii" nu înseamnă și vindecarea ei fiind doar un prim pas, în educație, formularea explicită a obiectivelor educaționale, identifcarea aptitudinilor subiecților educaționali, orientarea intereselor acestora, se supun procesului conștientizării repetate prin reformulare, readaptare, reorientare.

Conștientizarea nu se produce o dată pentru totdeauna, ea trebuie reluată, la vârste diferite cu metode diferite, în funcție de obiective diferite, situații educaționale diferite, parteneri educaționali diferiți.

6. ***Redecizia cognitivistă*** sau principiul autoreglajului cognitiv potrivit căruia ***decizia*** și ***redecizia*** informațională constituie nucleul care generează schimbarea în întregul sistem al personalității.

Dacă în actualul sistem educațional formarea ***capacității decizionale*** nu este un obiectiv prioritar, în școala viitorului subiectul educațional va învăța să ia decizii, să-și asume deciziile luate și să le realizeze.

El nu va mai ***aștepta*** să decidă pentru el părinții, profesorii, inspectorii ci își va antrena ***capacitatea decizională*** asumându-și de asemenea efectele pozitive și negative ale deciziilor luate.

7. ***Actualizarea potențialului uman pozitiv***

Fiecare subiect educațional dispune de un anumit potențial intelectual, afectiv, volitiv comportamental care prin educație se actualizează și dezvoltă. „Omul fără calități" nu există. Important în procesul instructiv - educativ este cunoașterea de către partenerii educaționali (elevi, profesori, părinți) a acestui ***potențial***

printr-o metodologie complexă psiho - pedagogică, cunoașterea sectoarelor de necesitate socio - economică și întâlnirea celor două sisteme de către cel de al III-lea: sistemul educațional.

Formarea unei ***imagini de sine pozitivă*** poate fi pârghia de actualizare și dezvoltare a potențialului uman pozitiv.

8. ***Principiul freudian al relaxării*** atmosferei didactice.

Dacă în prezent atmosfera și contextul socio - uman educațional sunt ***încordate, stresante*** datorită suprasolicitării, relaxarea nu înseamnă subsolicitarea care poate fi la fel de ineficientă, ci restructurarea reală a întregului sistem educațional. Conștientizarea faptului că partenerii educaționali (elevi, profesori, părinți) nu sunt în tabere diferite ci în aceiași ***echipă de lucru*** conduce la omogenizarea scopurilor, a metodelor și mijloacelor folosite pentru atingerea acestor scopuri. ***Încrederea*** reciprocă, ***interesul*** comun și ***acțiunea concretă și responsabilă*** sunt elemente care creează o atmosferă relaxată dar și eficientă a procesului educațional.

9. ***Principiul securității afective***

Dacă până acum familia era mediul secularizant din punct de vedere afectiv, acest rol nu poate fi refuzat școlii.

Securitatea afectivă din școală este deosebită însă de cea familială. Dacă cea familială ar putea fi caracterizată prin calificativul maternă cea școlară este mai paternă, orientată spre aspectele predominant obiective ale personalității subiectului educațional. Dacă în familie copilul poate fi predominant stimulat și încurajat, în școală această atitudine permisivă trebuie să intre în interacțiune cu cea de recunoaștere atât a calităților, cât și a defectelor, atât a plusurilor, cât și a minusurilor pentru ca dezvoltarea personalității să fie posibilă.

10. ***Principiul cibernetic*** al programului informațional corect

elaborat și introdus în psihicul subiectului educațional.

Potrivit terapiei cognitive, psihicul uman este cel mai performant calculator. Acesta dispune de un ***hardware*** reprezentat de SN, memoria moartă și schemele cognitive inconștiente și de un ***software*** reprezentat de procesele cognitive. Din interacțiunea schemelor cognitive cu procesele cognitive rezultă evenimentele cognitive.

Problema psihoterapeutică este de a accede la schemele cognitive defectuoase care filtrând informația exterioară distorsionează procesele cognitive. Problema educațională este de a preveni formarea schemelor mentale defectuoase, a clișeelor mentale.

Pentru aceasta trebuie elaborat de la început un ***program informațional*** corect în funcție de subiect, acesta trebuie introdus corect în psihicul subiectului educațional și trebuie urmărit până la realizarea lui.

Aceasta nu înseamnă conceperea subiectului educațional ca pe un computer, ci dezvoltarea capacității sale de autoreglare și autoconstrucție.

X.2. METODICA ȘI TEHNICA

Metodica și tehnica strategiei educaționale complexe sunt în unitate cu aceste principii, fiind de natură psiho - pedagogică și sociopsihoterapeutică.

Astfel putem prezenta următoarele metode:

1. ***Metode sugestive și de persuasiune*** dar nu de manipulare;

2. ***Metode cognitive***: a competenței, a statusului profesional, a inițiativei și responsabilității;

3. ***Metode comportamentale*** de condiționare și decondiționare: metoda modelului asumat, a stilului propriu de a fi, metoda programării comportamentului prosocial;

4. ***Metodologia învățării***:

5. ***Metodele psihanalitice***: a transferului, a controlului asupra contratransferului, a deconflictualizării, a revalorificării inconștientului în educație;

6. ***Metoda arhetipului cultural*** jungian sau stimularea formării modelului cultural;

7. ***Metode adleriene*** de depășire a complexelor de inferioritate;

8. ***Metode non-directive*** rogersiene, umaniste, de empatie, încredere, de dezvoltare a potențialului uman;

9. ***Metode P.N.L.*** - de programare neuro-lingvistică, de educare a limbajului și comunicării;

10. ***Metode de grup***: grupul de întâlnire, grupul de antrenament, echipa de muncă, cuplul, familia;

11. ***Metodele analizei tranzacționale***, de realizare a unui echilibru între stările Eului; copil, adult, părinte, atât la nivel intrapersonal,cât și interpersonal, la partenerii educaționali sau între ei.

12. ***Metode psiho-pedagogice***

Reluând aceste metode și tehnici le putem integra în strategii psiho-terapeutice și psiho-pedagogice.

1. ***Psihoterapia prin sugestie și persuasiune dar nu prin manipulare***

Pentru a înțelege psihoterapia prin sugestie trebuie definiți termenii implicați de: sugestibilitate, sugestie, situația - sugestie.

Sugestibilitatea constituie o caracteristică neunitară, dar specifică a psihismului uman, o disponibilitate de a fi sugestionat,

o stare de ***receptare*** a unor conținuturi de gândire, afective, a unor comportamente.

Sugestia sau situația - sugestie este o provocare care indică un „drum de urmat" solicitând persoana vizată să se conformeze acestuia, mai mult sau mai puțin critic.

V. Gheorghiu (1989) definește sugestia ca o „situație provocativă care bazată pe un proces de substituție poate induce răspunsuri (conștiente) necontrolate"[1].

Fiecare act educativ este o situație de provocare a unei schimbări la nivel cognitiv, afectiv, comportamental.

Ceea ce deosebește situația educațională de situația sugestivă este caracterul particular al acestora în ceea ce privește conținutul, direcția și tehnica de organizare a situației - sugestie mai ales (Păunescu C. 1983)[2].

În situația educativă se pornește de la premiza că toate provocările oferite trebuie să aibă efectele scontate. În situația - sugestie provocarea privește o secvență a unui proces psihic, a unui comportament, care poate fi acceptat și deci integrat conștiinței subiectului sau poate fi ***respins***. Respingerea în situația educativă provoacă la cel care a creat-o o reacție ***agresivă și coercitivă***. În situația - sugestie atitudinea educatorului trebuie să fie și ea de acceptare a reacției și de reconsiderare a situației - sugestie. Din punct de vedere al tehnicii de aplicare în situația educativă - C. Păunescu arată că dispunem de ***metodele punitive***, de impunere și nu ***persuasive***, de convingere, prin sisteme de

---

[1] Gheorghiu V., Ciofu I., 1982, *Sugestie și sugestibilitate*, Editura Academiei R.S.R., București.

[2] Păunescu C., 1984, *Coordonate metodologice ale reeducării minorului inadaptat*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

captare afectivă și mentală. ***Situația educativă*** nu controlează efectul de transpunere a trăirilor imediate (a situației de răspuns a subiecților),ci își evaluează efectele pe termen lung și pe criterii globale.

C. Păunescu arată că elementele constitutive ale situației - sugestie sunt:

- ***pregătirea*** subiecților prin realizarea transferului afectiv, a simpatiei reciproce, a unei zone de interferență a câmpurilor afectogene între subiecții (educaționali) și terapeut (profesor).

- ***reprezentarea*** în imaginația subiecților a atributelor forte ale profesorului, a poziției sale de prestigiu;

- ***transpunerea*** subiecților în personajele ce urmează să devină. Transpunerea însăși antrenează o gamă imensă de procese și comportamente. Cel mai important este cel de stabilire „în triunghi" a situației empatetice, astfel:

unde **E = educator**
S = subiect educațional
p = personajul

Educatorul și subiectul educațional trebuie să se refere la același personaj, pe care să-l construiască împreună.

Psihoterapia prin sugestie și persuasiune ca program dirijat de modelare a personalității subiecților educaționali se poate realiza prin: ***pregătirea afectivă*** corespunzătoare situației - educaționale; - precizarea obiectivelor afective pe termen scurt și lung; - stimularea statutului de prestigiu al partenerilor educaționali și al școlii; - construirea unor modele comune, demne de urmat de către subiecții educaționali.

Introducerea în „școala viitorului" a metodelor sugestive și de persuasiune dar nu de manipulare este necesară. În școala

tradițională, obiectivele cognitive s-au situat pe primul plan iar cele afective psiho - motorii și volitiv - caracteriale au fost mai mult invocate decât conștientizate și realizate. De asemenea metodele autoritariste - dixit magister - au creat un subiect educațional pasiv care acceptă transferul de convingeri de la profesor la elev și nu un spirit liber care să ajungă la propriile convingeri, specifice fiecărei individualități. Subiectul educațional (elevul) are o personalitate în formare, flexibilă, cu o sferă largă a disponibilităților iar școala reprezintă mediul favorizant influențelor multiple, inclusiv sugestive. De aceea dispoziția spre iluzie a subiecților educaționali, mecanismele de transpunere imaginativă, seturile motivaționale, expectantele trebuie valorificate în așa fel încât subiectul să nu asimileze idei și soluții preformate,ci să fie stimulat spre descoperirea de idei și soluții, spre formarea de convingeri proprii și modele originale. Înțelegerea empatică între parteneri educaționali, sugestibilitatea interogativă, stabilirea unor secvențe educaționale pe termen scurt și mediu cu obiective adecvate sunt metode și procedee ale unei psihoterapii prin sugestie și persuasiune.

2. ***Psihoterapia cognitivă***

Atât cercetările clasice de psihologie, cât și modelele neurocibernetice demonstrează ***caracterul selectiv*** al recepției, interpretării și integrării informației de către subiect. Cine selectează noua informație pentru subiectul educațional? Limbajul și structurile sale mentale și comportamentale deja formate. Astfel a fost pus în evidență un element de bază al terapiei cognitive „medicația verbală, conceptuală". Între concept și comportament s-a stabilit o relație reversibilă (Păunescu C.)[3]. Cu

[3] Păunescu C., 1984, *Coordonate metodologice ale recuperării minorului inadaptat*, Editura Didactică și Pedagogică, București, p.235.

cât subiectul este mai matur din punct de vedere socio-afectiv cu atât limbajul său este mai dezvoltat, acesta putând să reflecte mai adecvat experiența subiectului.

Strategia cognitivă este „organizarea abilităților de selectare și conducere a proceselor interne nerezolvate și de rezolvare a altora noi"[4].

Psihoterapia cognitivă ca sistem de influențare a personalității subiectului educațional prin modificarea comportamentului său cognitiv se poate realiza în școală prin tehnici de:

- ***conceptualizarea*** experienței trăite
- ***construcția*** și reconstrucția valorilor și conceptelor
- ***raționalizarea*** conflictelor prin ecforarea, explicitarea și interpretarea conflictelor intrapersonale și interpersonale
- ***cunoștientizarea*** datelor cunoașterii prin ceea ce s-a numit ***training de cunoștientizare***[5] sau refacerea pașilor absenți ai cunoașterii
- ***normalizarea*** constructelor (Kelly) modificate care reflectă lumea într-un mod eronat
- ***cunoașterea de sine*** a subiecților educaționali
- ***cunoașterea celuilalt***
- schimbarea ***sistemului de evaluare*** și a comportamentului valorizant față de imaginea de sine și față de ceilalți (apud C. Păunescu, 1983).

Metodele cognitive atât din punct de vedere didactic,cât și psihoterapeutic își pot propune ***programarea mentală corectă*** a subiectului educațional potrivit aptitudinilor, capacităților și

[4] Klineberg O., 1967, *Psychologie sociale*, P.U.F. Paris.

[5] Păunescu C., *Op. cit.*

intereselor sale raportate la cerințele socio-economice. În acest sens profesorii de diferite specialități, psihologul școlar, elevii și părinții lor au rolul să identifice și să conștientizeze acele ***scheme mentale defectuoase*** care filtrează în mod eronat informația primită de psihicul subiectului educațional conducând la eșec școlar și social. Gândurile negative, falsele speranțe, complexele de inferioritate/superioritate, de vinovăție se pot transforma în blocaje ale informației și inclusiv ale succesului. Educarea ideii de competență - performanță, a inițiativei și responsabilității pentru obținerea unui statut profesional adecvat sunt metode cognitive care pot constitui „creierul" unei strategii educaționale complexe.

3. ***Psihoterapia comportamentală***

Teoriile condiționării comportamentelor prin învățare, verificate experimental de o serie de savanți începând cu I.P. Pavlov au condus la concluzia verificabilă în termeni obiectivi că și ***stările conflictuale inconștiente*** sunt rezultatul unei experiențe iar fixarea lor este rezultatul învățării.

Watson, întemeietorul psihologiei comportamentaliste, a efectuat o experiență care să dovedească acest fapt. Este vorba de un băiețel de un an (Albert) care era foarte atașat de un iepure alb. Watson a reușit ca prin producerea unui zgomot puternic atunci când copilul se îndrepta spre animal să-i producă o teamă fobică. Teama care constituie o stare emoțională era rezultatul unei învățări prin condiționare. Problema delicată era dacă prin același proces al învățării poate să dispară reacția respectivă. De data aceasta a procedat prin așezarea copilului la o oarecare depărtare de iepuraș și pe măsură ce se apropia copilul era hrănit cu ciocolată. Prin apropieri treptate s-a obținut o stingere a conflictului afectogen și o reînvățare a comportamentului primar.

O serie de specialiști ca Mowrer, Dollard și Miller, Sears,

Spence, Eysenck, Wolpe, Aubrey, J. Yats au continuat cercetările aducând contribuții importante. ***Dollard și Miller***[6] operează cu câteva concepte de bază:

- ***impulsul (drive)*** reprezintă un gen de stimul al acțiunii manifestat sub forma ***tensiunii*** (internă sau externă) care determină acțiunea. Unele impulsuri sunt considerate ***primare*** (instinctele de bază), altele ***secundare***. Educația are rolul extrem de important de a transforma impulsurile primare în secundare;
- ***indiciul*** care constituie factorul circumstanțial care direcționează acțiunea;
- ***răspunsul*** (response);
- ***recompensa*** (reward).

Cu cât un răspuns sau o anumită acțiune a fost mai ***recompensată*** cu atât mai mare este posibilitatea ca ea să apară din nou dar numai în măsura în care recompensa este identificată cu ***reducerea impulsurilor***, a tensiunii. Acest moment de ***cotă 0 al impulsului*** va fi efectul repetării în timp al răspunsului care nu va mai produce nici o satisfacție și deci va înceta să apară.

Teoria lui Mowrer[7]

El a observat că printr-o ***recompensă mică*** dar intervenită ***imediat*** după apariția comportamentului (nevrotic) întărirea este mult mai eficientă decât o recompensă sau o pedeapsă la distanță. De unde și alternativa: sancționarea ***imediată*** chiar dacă această sancțiune este minimă are o mai mare importanță decât o sancțiune bine dozată la mare distanță. Atât pentru întărirea, cât și pentru decondiționarea (stingerea) unui conflict sau comportament intervenția imediată este mai eficientă.

[6] Miller N., J. Dollard, 1941, *Social learning and imitation*, New Haven.

[7] Mowrer O.H., 1960, *Learning theory and behavior*, New York.

O altă contribuție importantă a autorului citat este ideea că nu totdeauna recompensele întăresc deprinderile și pedepsele le slăbesc. „Omul nu este o creatură cu o multitudine de habitudini oarbe..., ci una capabilă să selecteze și să-și modeleze comportamentul prin procese de gândire" (Beech H.R.). Comportamentul persistă pentru că este un răspuns al modului de a gândi al individului.

Decopensarea ne apare ca un rezultat al ***învățării conflictului*** și al unei dereglări a feed-backului. Procesul ***compensării*** înseamnă reînvățarea feed-back-ului care să ducă intrarea (input-ul) sub controlul conștiinței, al propriului eu (identificarea) și consecutiv la echilibrarea relațiilor cu exteriorul. De aici izvorăște întregul arsenal al terapiei cognitive și axiologice. Doctrina freudiană consideră că cenzura prea severă a conștiinței este cea care repudiază brutal impulsurile, dorințele, plăcerea și din această ciocnire se nasc conflictele intrapsihice.

Mowrer răstoarnă acest principiu fundamental a lui Freud plasându-se pe o poziție contrară: dereglarea se produce de-abia atunci când natura noastră apetitivă a câștigat lupta împotriva conștiinței.

Teoria lui H.J. Eysenck

Eysenck[8] aplică teoria factorială a personalității la comportamentele nevrotice ca rezultate ale învățării. El înțelege prin comportamente nevrotigene, habitudini neadaptative care sunt rezultatul unei ***învățări prin condiționare***. De ce persistă aceste condiționări greșite? Întrucât subiectul chiar după ce a „învățat" habitudinea reactiv - dezadaptativă își păstrează

[8] Eysenck H., 1998, *Descifrarea comportamentului uman*, Editura Teora, București.

libertatea de acțiune. El poate reduce - uneori până la dispariție - impulsul de ***frică*** evitând situația sau obiectul anxietății sale. Dar tocmai faptul că subiectul utilizează un comportament de ***evitare*** întărește frica sau anxietatea și ca atare prin ***fugă*** subiectul își fixează fuga ca un comportament de ***recompensă pozitivă***. El va repeta acest comportament ori de câte ori va exista o situație de ***frică*** întrucât „fuga duce la reducerea anxietății".

Una dintre cele mai comune probleme personale pentru care oamenii solicită asistență terapeutică, vizează în mod concret procesul de învățare și comportamentul general al elevilor. Aceasta este problema ***reacțiilor de evitare***, intense, necontrolabile numite ***fobii***. Profesorii fie că manevrează tehnicile de învățare fie relațiile interpersonale trebuie să aibă un program cu dublu registru[9]: (apud Păunescu C., 1984).

a. Program de ***condiționări pozitive*** pentru toate categoriile de subiecți. Pentru aceasta trebuie să cunoască cât mai exact care este nivelul intelectual, cultural, de motivație al subiectului educațional, ce laturi conflictuale, experiențe, ce aspirații și nevoi afective are? Comportamentul profesorilor va fi dirijat spre atitudini pozitive față de atitudinile pozitive ale fiecărui elev și de evitare a producerii răspunsurilor negative.

b. ***Program de decondiționări sau contracondiționări*** care parcurge el însuși anumite etape:

- anamneza (amintirea) istoriei de viață a subiectului;
- ierarhia anxietăților, a situațiilor lui conflictuale;
- reacția reciprocă inhibitoare prin neîntâlnirea reflexului condiționat inițial;

[9] Păunescu C., 1984, *Coordonate metodologice ale minorului inadaptat*, Editura Didactică și Pedagogică, București, p.230.

- trăirea in vivo, pe plan mental a fenomenului conflictual;
- trăirea treptată in vitro, în situația vie, concretă până la dispariția conflictului.

Condiționarea operantă

Skiner[10] (1945) arată că un stimul operant este constituit de oricare comportament care actionează asupra subiectului (educațional) și care prin efectele sale devine un stimul de ***întărire*** sau ***recompensă*** pentru un alt comportament. Deci provocarea unui comportament conține în ea atât anticiparea unui răspuns pozitiv cât și valoarea de întărire a acestuia. În scopul acesta profesorul nu mai așteaptă să apară o manifestare și apoi să o întărească ci el o ***anticipează*** prin comportamentul său care devine în același timp un ***operant*** pentru comportamentul subiectului.

Modelarea sau învățarea prin observare

În teoria sa A. Bandura (1965) demonstrează că însuși modelul comportamentului educatorului devine un stimul de răsplată și de întărire.

Într-o sinteză efectuată de Davitz și Ball după concluziile lui Bandura se delimitează următoarele condiții ale învățării prin observare (apud Păunescu C. p.230).

a. modelele adulte ***afectuoase și instructive*** tind să fie mai mult imitate decât cele mai puțin educative.

b. subiectul tinde să imite mai curând comportamentele reprezentate de cei care au ***putere*** în mediul lor pentru a controla și acorda recompensele.

c. există tendința ca ***modelele masculine*** să fie mai ușor

[10] Skiner B.F., 1953, *Science and human behavior*, New York, Mc Millan.

imitate decât cele feminine.

d. modelele cu un ***statut înalt*** tind să determine un grad mai înalt de învățare prin observare decât cele cu un statut redus.

e. persoanele cărora li se spune că au ***calități comune*** cu un ***model*** sunt mai înclinate să imite reacții noi, suplimentare ale acestora.

f. ***grupurile*** și instituțiile, organizațiile sau mediile sociale au efecte puternice asupra comportamentului imitativ.

Psihologia behavioristă care stă la baza psihoterapiei comportamentaliste a demonstrat că atât comportamentul pozitiv cât și cel negativ atât conflictul conștient cât și cel inconștient se învață.

Reducerea tensiunii (Dollard și Miller), sancțiunea imediată (Mower O.H.), neevitarea situațiilor dificile conflictuale (Eysenck), învățarea pe bază de modele (Bandura) sunt tehnici de formare a comportamentelor pozitive și de decondiționare a celor negative.

Dacă prin metodele cognitive pregătim creierul pentru succes prin cele comportamentaliste modelăm comportamentul printr-o decondiționare a deprinderilor greșite și condiționarea de noi abilități, superioare.

Programul de lucru al elevului, de somn, regimul alimentar pot fi organizate de părinți, profesori, psiholog școlar după metodele comportamentaliste. Astfel metoda modelului asumat, a stilului propriu de a fi, metoda imersiunii sociale comportă atât o componentă cognitivă,cât și una comportamentală.[11]

4. ***Psihoterapia ca funcție a învățării***

Formarea și dezvoltarea personalității se realizează prin „crize de creștere", nu în mod rectiliniu, așa cum a susținut

[11] Dimitriu E., 1998, *Timiditatea și terapia ei*, Ed. Știință și tehnică, București.

psihologia tradițională[12] (Davitz, Ball, 1978).

Pendularea între ***încredere*** și ***neîncredere*** poate fi modificată într-un sens sau altul prin ***ambianța afectivă*** din familie. Dacă se instalează un abandon sau o respingere afectivă din partea părinților nevoia de încredere a copilului este contracarată de neîncrederea în relația afectivă primară ducând la nevroza primară, la teamă și insecuritate. Aceasta are influență asupra autonomiei, asupra vinovăției și inferiorității copilului toate ducând la o identitate confuză. Identitatea confuză echivalează în plan moral cu dezorientarea și are drept corolar inadaptarea (Eysenck)[13].

Așa cum demonstrează studiile recente, instituțiile de instruire și educație (familia, școala, societatea) se definesc ca un ***loc de întâlnire pentru coparticipare la viața socială*** în care fiecare coparticipant se lasă influențat și influențează la rândul său (Davitz, Ball, p.236).

Însă nu totdeauna în practică familia, școala, societatea înțeleg procesul educațional în dublu sens ca un schimb de valori, ca o satisfacere reciprocă a necesităților partenerilor educaționali.

Multe persoane - spun autorii citați - consideră clasa drept locul unde elevul care are nevoie de cunoștințe vine să le primească de la profesorul care împarte aceste cunoștințe în schimbul salariului. Ar fi mai potrivit să spunem că această clasă este un loc unde elevii se întâlnesc cu profesorul, fiecare dintre ei satisfăcând nevoile celuilalt.

Locul de fuziune al ***pedagogiei învățării*** cu psihoterapia este

[12] Davitz R, J. Ball, 1978, *Psihologia procesului educațional*, E.D.P. București.

[13] Eysenck H.J., 1950, *Les dimensions de la personalité*, Paris, P.U.F.

situația de interacțiune vie dintre educator și educat[14].

Învățarea indiferent de ce tip ar fi aceasta (Gagné) reprezintă în primul rând o ***stare specifică***, o stare de învățare, determinată de condițiile externe și interne ale subiectului care învață. Situația de interacțiune vie face parte integrantă din starea de învățare. Whitehorn și Betz au constatat experimental că terapeuții care percepeau ***semnificația personală*** a mesajelor educaționale își fixau scopuri care antrenau criteriul personalității subiectului lor și obțineau ameliorări în proporție de 80% față de ceilalți terapeuți.

C. Rogers[15] fondatorul psihoterapiei non-directive a stabilit că există trei condiții fundamentale ale relației terapeutice care sunt valabile pentru toate relațiile umane.

a. ***Înțelegerea empatică*** definită ca fiind capacitatea de a pătrunde în lumea subiectului (educațional), de a înțelege cadrul său de referință, valorile și trăirile lui. Prin relația empatică este posibilă învățarea pe baza modelului de personalitate (al profesorului).

b. A doua condiție a relației de transformare a personalității în cadrul învățării este ***interesul pozitiv necondiționat*** (I.P.N.). Profesorul trebuie să manifeste un interes pozitiv față de întreaga personalitate a subiectului educațional, să nu aibă o atitudine de respingere, amenințare, ci de valorificare a potențialului său pozitiv. Numai dacă nu identifică personalitatea acestuia cu comportamentul său uneori ***deviant***, îl poate modela.

c. A treia condiție a relației psihoterapeutice este cea a

[14] Păunescu C., *Op.cit.*, p.125.

[15] Rogers C., 1959, *Theory of therapy, personality and interpersonal relationship* - N.Y. London, Mc Grow - Hill.

congruenței terapeutului cu subiectul (educațional) care se manifestă prin deschidere, onestitate, curaj, forță psihică.

În procesul educațional efecte ca: - inhibiția mecanismelor de învățare - reacția fobică față de învățarea de tip școlar - generalizarea acesteia asupra instituției de învățământ sunt generate de tulburarea relației empatetice între profesor și elev. Reorganizarea comportamentului de învățare se produce în mod eficient în cadrul reorganizării personalității[16]. Experimentele efectuate pe baza acestei constatări au două direcții distincte:

- ***prima direcție*** interesează problema centrală a tulburărilor de relație în cadrul procesului de învățare și anume cea a ***conflictului***. Școala freudiană și cea postfreudină plasează ***conflictul*** în zonele abisale sub sau inconștiente chiar dacă admit că, conflictualizarea este într-o măsură redusă generată de experiența socială sau de relația interpersonală nu există indicii că s-ar face trimitere la mecansimele învățării (conflict → inadaptare);

- ***a doua direcție*** pornește de la premiza că starea conflictuală este rezultatul unei învățări. Deconflictualizarea înseamnă o nouă formă de învățare care ca demers trebuie să facă o cursă dublă; în secvența întâi ea utilizează ***condiționările*** prin care subiectul și-a achiziționat conflictul; în secvența a doua oferă un program cu alte condiționări pentru a ***învăța*** un comportament nou, care este cel normal, neconflictual.

Diferenta între cele două direcții se referă la zona unde consideră că se instalează conflictul; la nivel inconștient intrapsihic, sau conștient, interpersonal.

În procesul educațional, în școală în special a doua direcție psihoterapeutică este eficientă prin: - modificarea pozitivă a

[16] Păunescu C., *Op.cit.*, p.219.

reprezentării de sine - înlăturarea sentimentului vinovăției și a sentimentelor de inferioritate - schimbarea sistemului de valori ale subiecților educaționali.

Dacă nucleul procesului educațional este invățarea iar aceasta se adresează întregii personalități a subiectului educațional mecanismele învățării pot fi eficiente și în modelarea afectivă, volitiv - caracterială a personalității.

5. ***Psihanaliza și aplicațiile ei terapeutice***

Punctul arhimedic al teoriei freudiene îl constituie ***conflictul*** între cele trei componente ale aparatului psihic: sinele, eul și supra eul, ca și în interiorul fiecărui nivel. Atâta timp cât se păstrează - prin intensitatea și direcția impulsurilor, dorințelor, tendințelor - un echilibru între nivele, personalitatea rămâne puternic echilibrată. Când focarele conflictuale depozitate în inconștient devin prea puternice și intră în conflict cu Eul și supraeul se produce dezechilibrul, nevroza. În cadrul pulsiunilor, doctrina freudiană a acordat un loc special impulsurilor erotice (nu numai sexuale). Atât studiile de dezvoltare a erotismului,cât și conflictele specifice acestora - Complexul Oedip și Electra conțin mult adevăr dar și suficiente exagerări[17]. Pentru procesul educațional mai ales în familie ***relațiile libidinale parentale*** au o mare contribuție în declanșarea tulburărilor de dezvoltare a personalității. Parcurgerea acestor complexe dar și depășirea lor este benefică pentru evoluția personalității. Dacă aceste conflicte și complexe nu sunt depășite se impune terapia psihanalitică. Aceasta își propune să ridice la nivelul conștiinței materialul refulat de inconștient eliberând astfel psihicul de represiune, să întărească cu ajutorul terapeutului eul subiectului în direcția

[17] Păunescu C. *Op.cit.* p.194.

învingerii anxietății și a fricii generate de adevărul conștientizat. Fenomenul care mediază aceste operații este cel de transfer.

În timpul asociațiilor libere, al visării în stare de veghe, al dialogului se petrece o focalizare a tuturor trăirilor evenimentelor, sentimentelor care se trezesc din inconștient pe terapeut, acesta reprezentând o persoană care simbolizează ***comprehensiunea, nonrepresiunea, securitatea afectivă, sprijinul***. Obținerea acestui transfer constituie o condiție fundamentală a reușitei terapiei. Pe măsură ce terapeutul reușește să penetreze în penumbrele inconștientului se pun în mișcare ***sistemele de apărare*** ale Eului care manifestă rezistență. Insistenta terapeutului în fața acestor ***rezistențe*** declanșează o ***nevroză de transfer*** care comută conflictualitatea din interior în exterior. Stadiile care urmează conduc la stingerea acestei nevroze și la eliberarea atât de forțele reziduale interne cât și de cele externe, pacientul căpătându-și stăpânirea de sine și forța Eului necesară autonomiei persoanei.

Actul educațional constituie o modalitate „laică" a transferului din psihoterapie. Metoda transferului din psihanaliza freudiană are unele similitudini cu metoda „magister dixit" din pedagogia claiscă. Ambele sunt metode directive, de influență paternă a terapeutului și respectiv profesorului asupra pacientului sau subiectului educațional. Dacă însă metoda ***autorității profesorului*** se adresează numai conștientului subiectului educațional, metoda transferului se adresează inconștientului clientului. În procesul educațional rolul inconștientului a fost neglijat mult timp. Dar inconștientul poate fi valorificat în însuși procesul învățării: prin combinarea metodelor bazate pe efort voluntar cu cele bazate pe principiul plăcerii. Desexualizarea principiului plăcerii îi conferă o sferă mai largă de acțiune inclusiv asupra învățării. De asemenea fenomenul blocării și orientării

energiei sexuale către alte obiecte de satisfacție (învățarea, creația) este aplicabilă în educație. Dacă metoda transferului funcționează în procesul educațional cu specificul ei, ea poate fi îmbunătățită prin diversificarea rolurilor profesorului: de coordonator, ghid, animator, prin includerea unor elemente nondirective în structura rol-status-ului clasic.

Metoda contratransferului schimbă sensul de acțiune și intervenție. Dacă transferul se realiza de la client la psihoterapeut, primul așteptând înțelegere, sprijin de la cel de-al doilea, contratransferul se realizează de la psihoterapeut la client. Primul își proiectează asupra clientului propriile neliniști, temeri, nemulțumiri. În procesul educațional contratransferul sau efectul negativ al contratransferului poate fi controlat printr-o metodologie adecvată. Chiar dacă profesorul poate să se apropie mai mult de subiectul educațional apărând în fața acestuia în postura sa de om, el rămâne totuși un model. Criza de modele din spațiul și timpul nostru a condus și la efecte educaționale negative. Menținerea contratransferului între anumite limite și accentuarea efectelor pozitive ale contratransferului în procesul educațional este o metodă de creștere a eficienței acestuia. Dacă până în momentul intrării la școală (6 - 7 ani) conflictele și complexele intrapsihice (Oedip, Electra) nu sunt rezolvate, școala trebuie să aibă un rol în depășirea acestora. Relația defectuoasă a copilului cu unul dintre părinți - în special cu cel de sex opus - tinde să se repete în școală, să se manifeste asupra relației elevului cu profesorul. Starea conflictuală din familie tinde să se reproducă în școală. Profesorul, psihologul școlar, psiho - pedagogul nu pot să nu observe starea conflictuală a subiectului educațional. Dar observația ocazională trebuie urmată de observația sistematică, de conversația cu subiectul educațional,

de ancheta socială care să conducă la identificarea cauzelor acestei stări; dacă nucleul conflictual este intrafamilial, se elaborează o strategie educațională specifică de depășire a acestuia. ***Terapia familială*** în care profesorul, elevul, psihologul școlar, părinții colaborează este cea mai adecvată în acest caz.

Școala nu-și mai poate permite să perpetueze modele inter-relaționale conflictuale, să „producă" subiecți educaționali, viitori profesioniști conflictuali, neperformanți.

Interferența psihanalizei cu pedagogia a dus la formarea ramurii psihopedagogiei analitice. Aceasta stabilește criteriile unei acțiuni lărgite ce privește dincolo de obiectivul principal pe care-l reprezintă „educația copilului", formarea educatorilor și educarea părinților. Ca metodă psihopedagogică specială, psihanaliza va urmări formarea ***Eului conștient***, și a ***Supra - Eului moral*** al copiilor, formarea unor conduite și atitudinii normale, trezirea unor interese și formarea de idealuri.[18]

6. ***Psihoterapia în accepțiunea lui C.G. Jung***[19]

Pentru Jung viața psihică are un scop dar nu acela de a se realiza în planul libido-ului sau a pulsiunilor sexuale ci al unei ***forțe universale***, printr-o producție simbolică care izvorăște dintr-un inconștient colectiv. Această matrice comună tuturor indivizilor își pune amprenta sub forma unui ***arhetip*** - o structură primară care modelează întregul material achiziționat prin experiența personală. Nivelurile la care se sintetizează în funcție de arhetipul respectiv experiența interioară relațională sunt: - ***nivelul personal*** prin personajul social orientat către normele mediului socio-moral

[18] Enăchescu C., 1998, *Tratat de psihanaliză și psihoterapie*, E.D.P.- R.A. București.

[19] Jung C.G. 1994 *Puterea sufletului*, Ed. Anima, București, vol.I-IV.

mediului socio-moral - ***nivelul ego-ului*** orientat către trecut - ***nivelul inconștientului colectiv***. Echilibrul sau dezechilibrul personalității se va produce prin conflictualitatea între aceste trei niveluri în funcție de caracteristicile tipologice contrare: masculin - feminin extravertit - introvertit etc.

Terapia Jungiană își propune să descopere conflictualitatea la nivelul celor trei instanțe prin interpretarea viselor și a produselor artistice. La Jung descoperirea conflictualității se face pe baze mai obiective utilizând un test asociativ - verbal care pune în evidență sursele conflictuale (apud Păunescu C. 1983).

Fiecare subiect educațional aparține unei anumite culturi față de care are un atașament puternic dar care nu se situează în mod exclusiv la nivelul conștientului. Rădăcinile inconștiente, ale atașamentului cultural sunt foarte adânci în psihismul individual dar insuficient valorificate de procesul educațional. De cele mai multe ori copiii, elevii, studenții nici nu știu cât sunt de patrioți, de dependenți fată de spațiul geografic și cultural în care s-au născut. Ca urmare școala poate să exploateze la nivel terapeutic chiar, atașamentul puternic, inconștient sau conștient al subiectului educațional față de istoria și cultura cărora le aparțin. Cunoașterea acestei istorii, a tiparelor culturale în care se dezvoltă ***personalitatea de bază*** a subiectului educațional, descoperirea acelor legături indispensabile și greu explicabile între el și zona în care s-a născut contribuie la formarea identității sale naționale. Stimularea formării ***modelului cultural*** la care să se raporteze elevul poate fi una dintre pârghiile prin care școala actuală poate să acceadă la un statut nou, superior, la nivel social.

În sensul acesta se pot distinge trăsăturile arhetipale ale spiritului european distribuite gradat de la Nord la Sud și care constituie veritabile „sentimente ontologice" fundamentale după

cum urmează: - ***angoasa*** la nordici, scandinavi (S. Kierkegaard) - ***grija*** în aria germană (M. Heidegger) - ***îndoiala*** la francezi (R. Descartes); - ***prudența*** la englezi - ***dorul*** la români; ***nostalagia*** la spanioli - ***pasiunile*** mergând până la ***patimă*** la ruși (F. Dostoievski) - ***entuziasmul*** grecilor[20].

7. *Psihanaliza individuală a lui Alfred Adler*

Încercând să demonstreze că nu tendințele sexuale sunt răspunzătoare de nevroze ci tendințele eului care sunt ***egocentrice și agresive*** Adler[21] elaborează ***teoria egotismului***. Adler consideră că în raporturile de natură sexuală nu se exprimă libidoul ci ***tendința de dominație***, înlocuind ***principiul plăcerii*** cu cel al ***puterii***. Sursa fundamentală a conflictualității după Adler este „constituită de relația dintre ***voința de putere*** și ceea ce poți care întotdeauna reprezintă mai puțin generând sentimentul de inferioritate".

Dar ***sentimentul de inferioritate*** mai are și o geneză „organică". Adler susține că în evoluția oricărui nevrozat s-a strecurat o imagine de sine oarecum inferioară majorității, datorită în primul rând unor insuficiențe organice (malnutriție, boli, deficiențe) sau prin frustrație afectogenă din partea părinților și a celor din jur. Ca reacție la inferioritatea sa sufletească subiectul caută o compensație - de fapt o hipercompensare - utilizând boala ca instrument de manifestare a puterii (tiranizând pe cei din jur). Adler nu pune atât de mult accentul pe fenomenul de transfer ci pe o ***intervenție activă***[22] a terapeutului pentru comutarea

---

[20] Enăchescu C., 1998, *Tratat de psihanaliză și psihoterapie*, E.D.P. - R.A. București.

[21] Adler A., 1945, *Le tempérament neveaux*, Ed. Payot, Paris.

[22] Ader A. 1995, *Sensul vieții*, Ed. I.R.I. București.

centrului de greutate de la ***voința de putere*** la sentimente etice și sociale dezvoltând cu precădere interesele sociale ale individului și o integrare echilibrată în comunitate și activitate.

În procesul educațional metodele adleriene se pot constitui în metode de depășire a complexelor de inferioritate. Sentimentele și complexele de inferioritate sau orice alte complexe se conturează din primii ani de viață, din perioada preșcolară.

În școală ele nu fac decât să se întărească și să prolifereze dacă nu există nici o preocupare pentru depășirea lor. Școala reprezintă unul dintre contextele socio-umane cele mai favorabile pentru depășirea complexelor, însă este insuficient valorificată în acest sens. Grupul școlar poate să contribuie la socializarea corectă a elevului, după o strategie bine elaborată; rezultatele obținute la învățătură pot compensa nemulțumirile din familie sau alte insatisfacții cu privire la self-ul elevului.

Rolul profesorilor, al psihologului, al consilierului școlar este tocmai de a conștientiza și de a pune în operă principiul și mecanismele ***compensației*** și nu hipercompensației în școală. Terapia educațională complexă (C. Păunescu) se poate extinde și în familie. Dacă familia elevului nu poate fi antrenată într-o astfel de întreprindere, efectele terapiei din școală se vor manifesta implicit în familie.

Ideea colaborării între familie, școală și societate nu a ieșit încă din formalismul ei comunist. Școala poate avea și aici un rol de reconsiderare a acestei relații pe principiile comunicării reale și eficiente.

8. ***Psihoterapia non-directivă, rogersiană***

Sistemul de psihoterapie rogersian prezintă o complexitate deosebită datorită faptului că vizează ***personalitatea*** și ***relațiile***

acesteia cu lumea și nu un aspect sau altul al acesteia. Fără să fie un sistem închis, întregul eșafodaj teoretic și practic al psihoterapiei rogersiene se construiește pe un număr de concepte cheie (C. Păunescu).

a. ***Tendința de actualizare și noțiunile conexe***

Tendința de actualizare se referă la tendința ***inerentă*** oricărui organism de a-și dezvolta potențialitățile. Ea se adresează Eului, motivației, creativității subiectului.

b. ***Experiența și noțiunile conexe***

Experiența cuprinde tot ceea ce se petrece ***în*** persoana respectivă la un moment dat și care potențial este disponibil de a fi cuprins în conștiință.

Noțiunile conexe sunt „a încerca", „sentimentul". De exemplu în cursul psihoterapiei o persoană declară: „în acest moment eu ***simt*** pentru prima oară că d-voastră vă interesați de mine".

c. ***Noțiuni care se referă la reprezentare***

Simbolizarea corectă, percepția, subpercepția, disponibilitățile conștiinței indică procesul prin care o experiență este susceptibilă de a fi reprezentată fără nici o deformare datorată reacțiilor de apărare ale clientului.

d. ***Eul și noțiunile conexe***

Spre deosebire de concepția freudiană sau jungiană, Rogers definește Eul ca o ***structură dinamică experiențială*** rezultată și compusă din percepțiile care se raportează la Eu, relațiile cu lumea, cu mediul și cu viața în general dar și cu ***valoarea*** pe care subiectul o acordă acestora. Noțiunile conexe ale Eului sunt: ideea sau imaginea de sine, eul ideal care sunt versiuni subiective ale Eului, dinamice și care reglează comportamentul subiectului.

e. ***Incongruența și noțiunile conexe***

Incongruența între eu și experiență se poate instala în anumite împrejurări când ***reprezentarea de sine*** din cauza unor ***distorsiuni ale simbolizării*** la nivelul conștinței este în dezacord cu experiența concretă. Noțiunile conexe ale incongruenței sunt: vulnerabilitatea, teama și neliniștea, amenințarea, disfuncțiunea psihică.

f. ***Noțiuni privitoare la reacția de amenințare***

Apărarea operează prin modificarea percepției care vizează micșorarea stării de dezacord între experiență și structura eului. ***Deformarea și intercepția experienței*** se realizează atunci când o experiență semnificativă nu intră în congruență cu imaginea de sine.

Rigiditatea perceptuală este „tendința clientului de a-și reprezenta experiența sa în termeni absoluți și necondiționali de a face generalizări indubitabile, de a se lăsa condus dacă nu dominat de opinii, credințe și teorii"[23].

g. ***Noțiunea de congruență și noțiunile conexe***

„Când experiențele Eului sunt corect simbolizate și integrate în structurile Eului există un acord, o congruență între eu și experiență". Noțiunile conexe congruenței eului sunt: - ***receptivitatea față de experiență***; - ***percepția discriminativă***; - ***funcționalitatea optimală***; - ***maturitatea psihică***.

h. ***Considerarea pozitivă necondiționată și noțiunile conexe***

Contactul, între câmpurile experiențiale a două persoane, trebuința de considerare pozitivă, complexul de considerație, considerația de sine pozitivă, necondiționată sunt elementele

[23] Rogers C., 1991, *La rélation d'aide et la psychothèrapie*, E.S.F. Paris, p.188.

esențiale ale unei relații cu sine și cu ceilalți autentice.

i. ***Noțiuni care se raportează la evaluare***

Centrul de evaluare al subiectului este intern când se aplică criterii de evaluare inerente experienței individului și extern când se aplică scale de valori ale altora. Procesul de evaluare „organizatorică" se realizează atunci când experiența este evaluată în funcție de ***nevoia de conservare și de depășire*** a persoanei.

j. ***Noțiuni care se raportează la sursa de cunoaștere***

Cadrul de referință intern sau extern și perceperea corectă a acestuia - constituie elemente cheie ale cunoașterii și influenței terapeutice asupra subiectului.

Dacă școala și clasa atât în mod tradițional cât și în prezent folosesc cu precădere metode directive din punct de vedere didactic dar și în relația profesor - elev metodele non - directive pot completa eficiența celor directive cu atmosfera de relaxare, încredere, empatie pe care o creează. O nouă concepție pedagogică, cea a parteneriatului, poate fi pusă în practică prin intermediul acestor metode non - directive, umaniste.

Dificultatea ar consta în contracararea efectelor de dezordine relativă pe care le-ar putea antrena metodele rogersiene. Dar având în vedere faptul că achizițiile școlare se realizează prin aceste metode în straturile profunde ale personalității, aparenta dezordine poate să însemne de fapt crearea unei noi ordinii.

Într-o viziune rogersiană procesul educațional ar putea fi caracterizat ca:

- un proces ***unic***, o experiență vie, intensă, de maturizare a partenerilor educaționali (profesor, elev, părinți)

- un nucleu de ***actualizare*** a potențialului complex al

subiectului educațional

- o atmosferă caldă, de ***securitate afectivă***, în care partenerii educaționali să se poată exprima liber, fără constrângeri, tensiuni și conflicte

- obiectivele pedagogice sunt subordonate scopului de ***eliberare*** a subiecților educaționali pentru a-și câștiga autenticitatea și acordul intern și cu ceilalți

- ***permisivitatea*** relației didactice și a celei profesor - elev are anumite limite care țin de criteriile vârstă, responsabilitate.

Educatorul terapeut are anumite particularități: capacitatea empatetică, autenticitate și acord intern, maturitate emoțională, comprehensiunea de sine și de ceilalți, respect pentru unicitatea ființei umane.

9. ***Psihoterapia P.N.L. de programare neuro-linguistică***

Limbajul reflectă dar și structurează experienta subiectului în general și al elevului în special. Familia, grupul de prieteni, școala modelează limbajul subiectului în funcție de situațiile diferite de viață. Astfel acesta își formează programe neuro-linguistice diferite în funcție de aceste experiențe de viață. Unitatea dintre aceste programe sau lipsa de unitate este un prim semnal al echilibrului sau dizarmoniei personalității subiectului educațional. Tehnica P.N.L. a fost pusă la punct la începutul anilor '70 de doi americani: linguistul Richard Bandler și matematicianul John Grindler. ***Observația fundamentală*** a P.N.L. este că printre diferitele noastre simțuri avem un „canal de comunicare" privilegiat care este la originea sistemului nostru de reprezentare a realității. Acest canal de comunicare va putea fi identificat printr-o analiză psiholinguistică a vocabularului utilizat și prin observarea atentă a mișcării ochilor. În esență P.N.L. va consta în conectarea pe canalul de comunicație potrivit

interlocutorului, în punerea pe lungimea de undă potrivită cu a lui[24]. Școala poate avea un rol crescut în elaborarea cartelelor V.A.K.O. (văz, auz, mișcare, miros, gust) și în deplasarea accentului de pe canalele văz, auz care au devenit dictatoriale pe mișcare, miros, gust cu scopul refacerii echilibrului între ele. Profesorii ar trebui să învețe ca și psihoterapeuții ***să-și sincronizeze*** starea cu cea a elevilor, să folosească procedee precum „calibrarea", „dezactivarea", „disocierea" până la schimbarea istoriei de viață a subiecților educaționali.

Cercetări de mare anvergură ca cele ale lui Luria A, Montagu M.F., S.J. Bruner demonstrează:

- rolul limbajului în organizarea comportamentală;
- rolul limbajului în învățarea conduitelor sociale;
- rolul conceptelor în dirijarea compartamentului;
- relația dintre modificările percepției verbale și comportamentale socio - morale.

Psihoterapia de expresie verbală se poate realiza în școală prin:

- ***repovestirea*** liberă (scrisă sau orală) cu scopul corectării limbajului - ***recitarea*** de texte literare, cu ajutorul oglinzii, cu scopul educării rostirii, al eliberării afective;

- ***teatralizarea*** unei situații reale din viața subiecților educaționali, pentru creșterea capacității de adaptare socială.

Programele de terapii comportamentale verbale trebuie să se structureze pe baza unui inventar al laturilor dezorganizate ale structurilor relaționale (vezi C. Păunescu op.cit. p.258).

10. ***Psihoterapia de grup***

Copilul și mai târziu elevul suportă influențele grupului

[24] Juès J.P. 1999, *Caracterologia*, Ed. Teora, București.

primar care este ***familia***, ale grupului de formare care este ***clasa***, ale diferitelor grupuri de referință organizate după criterii profesionale, culturale, socio-afective. În funcție de caracteristicile acestor tipuri de grupuri: controlul asupra membrilor, stratificarea, permeabilitatea, flexibilitatea, se modelează personalitatea de grup a subiectului.

Școala poate avea un rol coordonator al influențelor celorlalte grupuri asupra elevilor săi.

Pentru acest nou rol este necesar ca școala ca instituție să se deschidă mai mult către familie, grup profesional, grup de prieteni, pentru a putea prin feed - back să-și corecteze influențele asupra subiecților educaționali.

Terapia de grup poate fi folosită în școală pentru creșterea performanțelor școlare, pentru operaționalizarea procesului de socializare, pentru actualizarea potențialului creativ al subiectului educațional.

Psihodrama reprezintă forma cea mai complexă a modului de organizare și utilizare a relațiilor interpersonale pentru obținerea unei investigații psihologice și a unor efecte terapeutice compensatoare. Inițiatorul acestei formule a studiat și a practicat două forme de activitate: teatrul (actoria) și psihologia socială. Încă din deceniul al IV-lea, J.L. Moreno a pus bazele ***psihodramei*** definind-o „știința care explorează adevărul prin metodele dramei". J. Moreno nu are o orientare psihanalitică, ci una sociologică. În linii mari atât punctul de demarare, cât și întregul eșafodaj al concepției lui Moreno sunt opuse și nu complementare teoriei freudiene. Moreno definește psihodrama ca o „terapie în profunzime a grupului, terapie prin acțiunea

grupului, în grup, cu grupul și pentru grup."[25].

Direcția de influențare psihoterapeutică a personalității este aceea a structurilor, funcțiilor și dinamicii ***rolurilor***. Datorită presiunii sociale aceste roluri au tendința să se stabilizeze, să restructureze personalitatea transformându-se în ***roluri condensate***, căpătând un aspect rigid, înghețat. În dinamica inter-relației dintre persoană și lume ***rolul*** „are misiunea de a penetra inconștientul plecând de la lumea socială și de a-i imprima formă și ordine".

Psihodrama prin intermediul rolurilor contribuie la „decomprimarea" stării de rigiditate. Acest lucru este posibil prin antrenarea factorului S (spontaneitate).

Psihodrama constă în analiza rolurilor, în reconstituirea istoriei acesora, a conflictelor între diferite roluri, între sine și rolul social în special când acest rol social reprimă sinele. ***Dinamica rolurilor*** constituie o formă de ***decondiționare***, de reînvățare a rolurilor integratoare, socializante. Spre deosebire de teoria freudiană în care Eul este o instanță tributară Sinelui - care reprezintă energia instinctuală ce imprimă modalitățile de formare a personalității - Moreno susține că Eul se formează datorită ***rolurilor*** și nu rolurile datorită Eului. Atitudinea energetică este pusă în funcție pe baza unor declanșatori. Declanșatorii sunt dirijați la rândul lor de nevoile de adaptare, de relaționare prin ***roluri***. Există declanșatori genetici, fizici, mintali și sociali. Declanșatorii sociali au nevoie dar și dețin maxim de spontaneitate. De aceea ***spontaneitatea*** constituie factorul cel mai important în relațiile inter - personale întrucât ea propulsează

[25] Moreno J.C., 1965, *Psychothérapie de group et psychodrama*, P.U.F. Paris, p.157.

fenomenul de ***tele*** prin care Moreno înțelege o comunicare reciprocă în ambele sensuri. Fenomenul ***tele*** poate fi pozitiv și negativ fiind produs de ***co - conștient*** și de ***co - inconștient***.

Metodologia moreniană pune la baza psihodramei principiul ***interacțiunii active***, a intercomunicării verbale dar și ectosemantice, al mișcării ființei umane în spațiul tridimensional, pe existența lui „aici și acum".

Are 3 mari obiective: - ***cunoașterea*** pe cale dramaturgică a structurilor conflictuale - ***catarsis***-ul (eliberarea de conflict) - ***învățarea*** de roluri mobile prin deblocarea mecanismului de înghețare a rolurilor. Metodologia moreniană se poate aplica la toate vârstele, la normali și handicapați, în procesul educațional și școlar.

În școală, psihodrama se poate aplica adaptându-se metodologia generală la situație și condițiile concrete. Astfel:

a) ***echipa de terapeuți*** poate fi alcătuită din: psiholog sau profesor, asistent terapeut și elev după principiul triadei tată - mamă - copil.

b) ***grupul de terapie*** se stabilește în funcție de natura și gravitatea decompensării, natura și tipul de relație dintre membrii grupului. Spectatorii au aceleași probleme ca și actorii și uneori se pot transforma în actori.

c) ***structura ședinței de terapie*** se desfășoară pe mai multe secvențe.

Secvența 1 se concretizează în viața curentă de grup (clasă) din care pot fi selectate ***temele*** și modul de participare.

Secvența 2 se referă la punerea în mișcare a grupului, alegerea prin adeziunea grupului a ***protagonistuluui*** (actorul principal), descrierea situației, prezentarea personajelor, alegerea unor alte ***euri*** ale actorului principal.

Secvența 3 Instrumentul de punere în valoare a conflic-

tualității este ***rolul***. Acesta poate reflecta situația reală, complementară, trecută, prezentă sau viitoare a protagonistului. Modurile de comunicare sunt verbal, nonverbal, mixt. Prin intermediul rolurilor se ajunge la acțiune.

Jocul dramatic constă în monologul protagonistului, dialogul acestuia cu eurile sale, conversația cu psihoterapeutul sau cu alți actori.

Pentru a fi o ***terapie de profunzime*** a grupului, psihodrama nu trebuie impusă,ci organizată după legile spontaneității.

11. ***Analiza tranzacțională***

Analiza tranzacțională a fost fundamentată în anii '60 de psihiatrul american Eric Berne. Conceptele uzuale sunt cele de părinte, adult, copil, decizie, redecizie, tranzacție, joc, OK, non OK.

Terapia A.T. se desfășoară pe baza unui ***contract*** între terapeut și subiect (client) pe parcursul unui număr limitat de ședințe, de scurtă durată. ***Responsabilitatea*** procesului terapeutic aparține integral subiectului care va hotărî singur asupra ***scopului*** și ***direcției*** urmărite.

În concepția A.T. personalitatea se structurează în jurul a trei stări distincte ale Eului denumite prin analogie cu categoriile psihanalizei - părinte, adult, copil. Spre deosebire însă de categoriile psihanalizei (supraeu, eu, sine) aceste stări sunt realități fenomenologice direct observabile ce caracterizează maniera de a simți, de a gândi și de a se comporta a unui individ.

Starea de părinte - analoagă supraeului freudian - se formează prin introiectarea atitudinilor parentale, fiind starea în care criticăm, judecăm, moralizăm sau susținem, protejăm, ajutăm corespunzător celor două substări: părintele normativ și părintele educator.

Starea de adult se manifestă atunci când gândim lucid, stabilim raporturi obiective între fapte, suntem stăpâni pe noi înșine. Rolul ***stării de adult*** este de a regla activitățile celorlalte două stări, fiind analog Eului din psihanaliză.

Starea de copil include reacțiile emoționale, spontane intense, pozitive sau negative, când individul revine la situații similare celor trăite în copilăria sa (sinele).

Această stare prezintă trei substări: - copilul spontan; - copilul adaptat; - micul profesor.

Cele trei stări ale Eului coexistă într-o manieră latentă și întreține în permanență relații și dialoguri în interiorul nostru, influențându-se reciproc.

Personalitatea înțeleasă ca unitate a celor trei stări ale Eului se structurează în procesul ***interacțiunii dinamice*** cu ceilalți, cu prilejul ***tranzacțiilor*** ce se produc în mod inevitabil atunci când doi sau mai mulți indivizi se află față în față.

Termenul ***tranzacție*** - noțiunea cheie a acestei orientări - desemnează o ***unitate de schimb*** verbal sau non-verbal între (doi) interlocutori. Dacă relațiile sociale - tranzacțiile - sunt pozitive și autenticite exprimând încredere, afecțiune, apreciere vor conduce la adaptarea ***poziției optime*** de viață (Eu sunt OK). Dacă tranzacțiile vor fi de tip negativ bazate pe dominare, umilire, ridiculizare vor induce formula dezavantajoasă din punct de vedere psihologic și social „Eu nu sunt OK".

E. Berne[26] distinge 6 tipuri de experiențe ce epuizează varietatea tranzacțiilor ce se pot stabili între oameni: retragerea sau replierea, ritualul (atitudinile de politețe) activitatea, divertismentul, jocurile psihologice și intimitatea.

[26] Berne E., 1971, *Analyse transactionnelle et psychothérapie*, Payot, Paris.

Procesul terapeutic constă în realizarea condiției de Eu adult, prin ***restaurarea libertății de alegere*** astfel încât individul să-și poată formula noi opțiuni neconstrânse de influențele perturbatoare ale trecutului asupra comportamentului său actual și asupra evoluției sale viitoare. Deși are o coloratură psihanalitică analiza tranzacțională este circumscrisă orientării existențialist - umaniste, deoarece consideră omul ca o ființă conștientă și responsabilă, capabilă să-și reconstruiască prin decizii voluntare propria existență pe dimensiunea „aici și acum".

La nivelul intervenției psihoterapeutice Berne își caracterizează propriul demers ca fiind ***cognitiv - rațional - comportamental*** fără a neglija avantajele terapiei de susținere.

În realitate valoarea terapiei lui Berne nu constă în caracterul relației terapeut - subiect sau în tehnica propriu-zisă ci în deplasarea atenției spre câmpul inter-relațional, al relațiilor inter-personale[27].

Școala tradițională promovează cu precăderee un tip de ***tranzacții încrucișate*** între un părinte autoritar (profesorul) și un copil ascultător (elevul). Chiar dacă elevul este un copil față de profesor, antrenându-l în rol-status-urile de adult responsabil îl mobilizăm, îl susținem pentru a se maturiza și a le dobândi. De asemenea rol-status-ul de copil rebel în sens creativ poate fi benefic pentru subiectul educațional, până la un punct.

Toate stările eului: părinte, adult, copil cu substările lor de părinte ocrotitor, autoritar, copil rebel, cuminte se formează și pot fi monitorizate în școală. Important este să conștientizăm tendințele pe care le are copilul spre o anumită stare sau alta a

[27] Dorofte T. *Orientări și tendințe în psihoterapia contemporană*, Editura Științifică, București, 1991.

Eului și să refacem cu ajutorul lui mereu, echilibrul între aceste stări.

12. *Metode psiho-pedagogice*

Cuvântul metodă provine de la grecescul „methodos" care înseamnă „cale" drum către ceva. După A. Lalande metoda este un ***program*** reglând dinainte o succesiune de operații și semnalând anumite ***greșeli*** de evitat în vederea atingerii unui rezultat determinat[28]. Pentru H. Stahl[29] „metoda este mersul ***sistematic*** al gândirii în operațiunile sale de ***cunoaștere*** și ***înțelegere*** a realităților în scopul dezlegării unor probleme teoretice și practice". Faza științifică a cercetării începe - susține J. Piaget[30] atunci când disociind ceea ce este ***verificabil*** de ceea ce poate fi numai reflectat sau intuit, cercetătorul elaborează metode speciale adaptate problemei sale, care să fie în același timp metode de ***abordare*** și de ***veriricare***. Datorită caracterului probabilist (statistic) ale legilor care guvernează viața psihică, metodele psihologice asigură o cunoaștere ***probabilistică*** a subiectului, în care întâmplarea nu este exclusă.

În literatura de specialitate se constată discuții și chiar controverse în ceea ce privește numărul, clasificarea și ierarhizarea metodelor. În problematica cunoașterii și modelării personalității umane ne interesează metodele psihologice, pedagogice și psiho-pedagogice.

[28] Lalande A., 1960, *Vocabulaire technique et critique de la phylosophie*, Paris, P.U.F.

[29] Stahl H., 1974, *Teoria și practica investigațiilor sociale*, Vol.1, București, Ed. Științifică.

[30] Piaget J., 1972, *Dimensiuni interdisciplinare ale psihologiei*, București, E.D.P.

Din prima categorie, cele mai cunoscute metode sunt: - observația - convorbirea - experimentul - ancheta - testul - metoda biografică. Din categoria metodelor pedagogice Ioan Bontaș[31] distinge:

- ***metode clasice*** (expunerea, demonstrația intuitivă, lectura) și ***metode moderne*** (descoperirea, problematizarea, modelarea, simularea, cooperarea, asaltul de idei, studiul de caz);
- ***metode de predare*** (prelegerea, demonstrația, conversația, evaluarea) și ***metode de învățare*** (studiul cu cartea, studiul individual, exercițiul);

c. ***metode de predare-învățare*** cum ar fi predarea și învățarea în echipă, experimentul, asaltul de idei, simularea;

d. ***metode active sau acționale***, experimentul, exercițiul, conversația, instruirea programată;

e. metode de cunoaștere ***directă*** (observația, experimentul studiul de caz) și ***indirectă*** (demonstrația intuitivă, de substituție, modelarea, simularea);

f. ***metode de evaluare*** - probele scrise, orale, practice, testele docimologice, examinarea de către calculator;

g. ***metode cu caracter de cercetare***; observația, experimentul, convorbirea, chestionarul, metoda statistico-matematică, analogia, inducția, deducția, asaltul de idei, studiul de caz.

Aceste metode deși diferite se adresează subiectului educațional, relației sale cu obiectul cunoașterii (fenomene, procese) și relațiilor sale interpersonale, cu ceilalți, cu grupul. Toate aceste metode contribuie la cunaoșterea și modelarea personalității umane având funcții explicative, praxiologice și predicative. Atât metodele pedagogice de cercetare, de

[31] Bontaș Ioan, 1994, *Pedagogie*, București, Ed. All.

cunoaștere și intervenție asupra subiectului educațional, cât și cele didactice, de învățare și învățământ au un rol determinat în modelarea personalității.

Metode de cunoaștere a subiectului educațional.

OBSERVAȚIA

A fost definită ca „urmărirea atentă și sistematică a unor reacții psihice cu scopul de a sesiza aspectele lor esențiale"[32]. Observația constă în înregistrarea datelor și constatărilor așa cum se prezintă. A. Cosmovici se referă la două feluri de observații: introspecția și extrospecția. ***Introspecția*** - orientarea atenției spre sine - este o observație subiectivă, incompletă, care se manifestă de fapt sub forma retrospecției (după ce fenomenul s-a produs). Deși criticată introspecția este prezentă în structura altor metode cum ar fi chestionarul, convrobirea. Când datele obținute prin introspecție coincid la un număr mare de persoane neselecționate și integrate în mod spontan atunci se poate avea încredere în introspecție (W. Traxel).

Extrospecția se produce când urmărim manifestările exterioare ale altor persoane. Condițiile unei bune extrospecții sunt:

- determinarea fenomenului de observat (ce aspect, ce situație)

- realizarea unui mare număr de observații, în condiții variate

- notarea observațiilor, disocierea faptelor de interpretarea lor.

După criterii diferite ***observația*** a fost clasificată în:

a) - ***spontană***, neintenționată, neselectivă, fragmentară,

[32] Cosmovici A., 1996, *Psihologie generală*, Iași, Polirom, p.30.

vagă, necritică; - ***sistematică***, științifică, organizată

b) - de ***explorare***; de orientare și investigație

- de ***diagnostic***; de identificare a unui proces, fenomen, individualitate pornind de la detalii caracteristice

- ***experimentală***; în cadrul unui experiment.

c) - ***participativă*** - când observatorul se încadrează în grupul respectiv

- ***neparticipativă***, când observatorul se află în afara grupului.

● După modul de realizare a observației aceasta este:

- ***directă*** când cercetătorul ***constată*** fenomenele psihopedagogice accesibile organelor de simț (de exemplu mimica și gestica profesorului).

- ***indirectă*** se realizează atunci când fenomenle psihopedagogice sunt mai complexe și se manifestă ***indirect*** în comportament. De exemplu motivația educațională poate fi observată prin analiza randamentului școlar și a gradului de participare a subiecților la lecție

● După orientarea în timp observația poate fi:

- ***transversală*** prin „radiografierea" personalității subiectului

- ***longitudinală***, pe parcursul istoriei sale de viață

● După modul de organizare sau după aspectele pe care se centrează observația poate fi:

- integrală

- selectivă.

Pentru a fi validă observația trebuie să parcurgă mai multe etape trecând de la descrierea faptelor, la stabilirea criteriilor de observație până la interpretarea faptelor. Astfel observația spontană, neintenționată devine treptat observație sistematică, științifică, organizată. Dacă în caietul profesorului/dirigintelui se

pot ***descrie*** faptele constatate, în ***grila de observație*** se stabilesc ***criteriile, indicatorii*** după care sunt selectate faptele iar în ***protocolul de observație*** sunt interpretate faptele după aceste criterii stabilite.

Fișa psiho-pedagogică este instrumentul care sintetizează atât ***observațiile***,cât și rezultatele altor metode de cunoaștere a subiectului educațional sau a unor fenomene educaționale.

CONVORBIREA SAU INTERVIUL

Dacă în observație constatăm faptele în mod direct sau indirect în convorbire ***confruntăm*** aceste fapte cu relatările personale ale subiectului educațional: motive, aspirații, trăiri afective, interese.

Convorbirea este „o conversație dintre două persoane, desfășurată după anumite reguli metodologice, prin care persoana abordată oferă anumite informații la o temă anterior fixată"[33].

După gradul de pregătire a convorbirii și după modul de desfășurare a acesteia convorbirea poate fi[34]:

a) ***discuția liberă sau interviul nestructurat*** care are o temă și un scop precizat dar nu impune o schemă fixă de desfășurare a intervențiilor.

b) ***interviul dinamic sau nedirecționat*** este o formă de desfășurare a discuției când cercetătorul sau profesorul lansează tema iar subiectul (educațional) este invitat să vorbească liber, structurându-și expunerea după o logică personală. Dacă este

[33] Holban I. (coord), 1978, *Cunoașterea elevului. O sinteză a metodelor*, București. E.D.P.

[34] Ana Gugiuman, Ecaterina Zetu, Lidia Codreanca, 1993, *Introducere în cercetarea pedagogică*, Chișinău, Ed. Tehnică.

nevoie se pun întrebări la sfârșitul intervenției. Acest procedeu este specific ședințelor cu caracter psihoterapeutic.

c) ***interviul sau convorbirea structurată sau dirijată*** se desfășoară după un plan bine structurat. Persoanele care participă la interviu sunt solicitate să răspundă la aceleași întrebări, după aceleași explicații ceea ce contribuie la standardizarea informațiilor.

d) ***interviul semistructurat sau slab dirijat***. Observatorul fixează tema și obiectivele, le prezintă grupului dar desfășurarea propriu-zisă depinde de contextul situațional. Acest tip de convorbire este adecvat în cazul orelor de dirigenție.

e) ***reflexia vorbită*** prin care De Landsheere[35] înțelege observația tipică situațiilor de învățare, de identificare a strategiilor mentale folosite de subiecți (educaționali) în rezolvarea unor probleme.

Convorbirea sau ***interviul*** pentru a fi eficientă trebuie să îndeplinească anumite condiții:

- elaborarea întrebărilor și desfășurarea interviului trebuie să evite „tendințele de fațadă" ale subiecților, de a răspunde potrivit așteptărilor examinatorului;
- sinceritatea răspunsurilor;
- atitudinea aprobativă, de atenție și interes din partea psihologului/profesorului;
- notarea răspunsurilor imediat după încheierea discuțiilor sau înregistrarea lor în timpul interviului;
- climatul de încredere, deschidere și empatie;
- pregătirea interviului în cazul celui structurat.

[35] De Landsheere G., 1975, *Evluarea continuă a elevilor și examenele*, București, E.D.P.

CHESTIONARUL reprezintă un „sistem de întrebări elaborat în așa fel încât să obținem date cât mai exacte cu privire la o persoană sau la un grup social"[36].

Chestionarul a fost clasificat după tipul de întrebări/răspunsuri în:

- cu răspunsuri ***deschise*** când subiectul are libertatea de a răspunde cum crede de cuviință;
- cu răspunsuri ***închise*** (da, nu, nu știu)
- cu răspunsuri ***precodificate, la alegere*** (a, b, c)[37].

Ca și interviul, chestionarul prezintă anumite dificultăți care țin de particularitățile introspecției și tendința subiecților de a răspunde „de fațadă", pozitiv, potrivit așteptărilor examinatorului. Pentru a fi semnificativ, chestionarul trebuie să îndeplinească anumite condiții de validitate:

- întrebările să fie specifice
- să combată tendința către răspunsul pozitiv
- să evite întrebările directe, stânjenitoare
- să evite efectul de halo al întrebărilor/răspunsurilor.

Interviul și chestionarul sunt cele două instrumente ale metodei complexe numite ***anchetă***. Fie că se adresează unui subiect (educațional) fie unui grup această metodă își propune cunoașterea lumii interne, a mobilurilor care susțin și direcționează comportamentul.

METODA BIOGRAFICĂ

Se numește anamneză în medicină unde desemnează

[36] Cosmovici A., 1996, *Psihologie generală,* Iași, Polirom, p.34.

[37] Vlăsceanu L., 1986, *Metodologia cercetării sociale*, București, Ed. științifică și enciclopedică.

reconstituirea istoricului unei maladii. În psihologie metoda biografică implică o analiză a datelor privind trecutul unei persoane și a modului ei actual de existență.

Metoda biografică are două etape intercorelate: culegerea datelor și interpretarea lor. Procedeele utilizate în metoda biografică sunt: specifice (analiza unor documente: de stare civilă, catalogul, fișe medicale) și analiza produselor activității (caiete, teze, desene)

- nespecifice (convorbirea cu subiectul, părinții, colegii, observația).

Aspectul esențial și cel mai dificil al metodei biografice este ***interpretarea*** materialului obținut[38]. S. Freud, A. Adler, C. Rogers, G. Allport, H. Thomae acordă o importanță deosebită interpretării cursului vieții sau a unor microunități biografice (De exemplu o zi din viața unui elev).

EXPERIMENTUL este considerat cea mai importantă metodă de cercetare, având posibilitatea de a ne furniza date precise și obiective. Experimentul a fost definit ca „provocarea unui fenomen, în condiții bine determinate, cu scopul de a găsi sau verifica o ipoteză"[39]. „Locul central în structura logică a experimentului îl ocupă ***transformarea intenționată***, într-un anumit scop, a obiectelor și fenomenelor realității în obiecte de cercetare"[40].

În structura experimentului intră două categorii de variabile:

[38] Cosmovici A., 1996, *Psihologia generală,* Iași, Polirom.

[39] Cosmovici A., Op.cit.

[40] Tiberiu Nicola, 1973, *Experimentul social*, Craiova, Scrisul românesc.

- ***independente***, cele asupra cărora acționează numai experimentatorul

- ***dependente***, cele care depind de variabilele independente.

Experimentul parcurge mai multe etape:

a) ***observația*** inițială în urma căreia se degajează o anumită problemă

b) elaborarea ***ipotezei*** de rezolvare a problemei

c) ***desfășurarea*** efectivă a experimentului

d) organizarea și prelucrarea statistică a ***datelor***.

Clasificarea experimentului s-a făcut după mai multe criterii: Astfel:

- după ***numărul*** persoanelor supuse experimentării s-a identificat experimentul: ***individual*** și ***colectiv***

- după ***scopul*** cercetării: experimentul de ***constatare***, de ***verificare*** și ***creator***

- după ***conditiile*** în care se realizează: experimentul de ***laborator, natural*** (clasă, familie, școală)

- după ***problematica*** abordată: experiment ***psihologic, pedagogic, social***

- după ***durata*** sa: experiment de ***lungă durată*** și de ***scurtă durată***.

Caracteristica esențială a cercetării experimentale este elementul de ***control*** al factorilor care pot influența un anumit rezultat și așa numita „lege" a variabilei independente. Variabilele identificate ca ***relevante*** pentru o situție studiată sunt ***menținute constante***. Un factor sau o variabilă este manevrată de cercetător astfel încât efectul ei să poată fi măsurat. Variabila manevrată de cercetător în cursul experimentului se numește ***variabilă independentă*** iar efectul produs sau rezultatul pe care-l determină se numește ***variabilă dependentă*** (care depinde de factorul introdus).

Pentru a neutraliza efectele erorilor interne sau externe posibile se folosesc:

- tehnica grupului unic (pre-test, experiment, post-test)

- tehnica grupelor de control sau paralele (grup experimental în care se introduce modificarea respectivă și grup de control în care această modificare nu se introduce).

Experimentul psihologic sau pedagogic este atât o metodă de cunoaștere cât mai ales de intervenție, asupra obiectului său, conducând la modelarea subiectului și a fenomenului educațional.

TESTUL este considerat ca „o probă standardizată ce vizează determinarea cât mai exactă a gradului de dezvoltare a unei însușiri psihice sau fizice"[41] (p.40). El reprezintă o probă standardizată atât din punct de vedere al ***sarcinii*** propuse spre rezolvare, al ***condițiilor*** de aplicare și ***instrucțiunilor*** date precum și al modalităților de cotare și ***interpretare*** a rezultatelor obținute[42]. Funcția principală a testelor psihologice este de a măsura ***diferențele*** dintre persoane sau dintre reacțiile aceleiași persoane în diferite situații.

Ca mijloace de psihodiagnostic testele s-au dezvoltat într-un ritm accelerat, fiind dificilă clasificarea lor.

După conținut testele au fost clasificate în:

a) ***teste de inteligență și dezvoltare intelectuală*** care măsoară inteligența generală și nivelul atins în dezvoltarea caracteristicilor intelectuale;

b) ***teste de aptitudini și capacități*** pentru măsurarea aptitudinilor de grup și specifice;

---

[41] Cosmovici A., 1996, *Psihologie generală*, Iași, Polirom.

[42] Hăvârneanu C., 1998 în *Psihologie școlară*, Iași, Polirom.

c) ***teste de personalitate*** care măsoară însușiri de temperament și caracter fiind împărțite în două categorii:

- ***teste obiective de personalitate*** (de exemplu metoda aprecierii obiective a personalității a lui Gh.Zapan);

- ***teste proiective*** care valorizează mecanismul de ***proiecție*** în cunoașterea psihologică a persoanei, trecând peste vigilența conștiinței, în încercarea de a studia inconștientul;

d) ***teste de cunoștințe sau docimologice*** care măsoară nivelul cunoștințelor acumulate de subiecți și servesc ca modalitate de examinare și notare.

- După ***modul de aplicare*** testele sunt:
  - individuale;
  - colective.
- După ***materialul*** de care dispun ele sunt:
  - verbale (creion și hârtie);
  - non-verbale (cuburi, planșe, fotografii).

Utilizarea testelor în școală interesează din trei puncte de vedere:

- ***diagnosticul și tratamentul*** dificultăților educaționale;

- ***selecția și repartizarea*** elevilor în funcție de abilitățile lor;

- ***validarea psihometrică***, identificarea testelor care pot să-și aducă o contribuție importantă în psihologia educației. Modelul psihometric propus de Cattell (1957) afirmă că un comportament poate fi prezis pe baza corelațiilor multiple ale factorilor de motivație, de personalitate, aptitudinali.

Testarea treptată a factorilor de inteligență generală, aptitudinali, de personalitate, motivaționali conduce la identificarea surselor problemei educaționale. Cunoașterea problemei nu înseamnă însă și rezolvarea ei. Intervenția psiho-pedagogică constă în:

- alegerea nivelului adecvat de educație (școli speciale);
- elaborarea și administrarea ***sarcinilor individuale*** de lucru;
- diversificarea metodelor și mijloacelor didactice în funcție de particularitățile individuale ale subiecților educaționali (nivel de inteligență, motivație, aspirații);
- consiliere psihologică, individuală, de grup, familială.

În elaborarea și aplicarea testelor apar dificultăți de:

- diferențiere între factorul inteligență și cel cultural;
- validare în cazuri particulare, testele fiind valabile pentru indivizi tipici;
- disocierea elementelor ereditare de cele dobândite ale aptitudinilor;
- identificare a vârfurilor;
- interpretare ideologică.

Testele psihologice se recomandă a fi folosite în școală sub coordonarea unui psiholog, ca instrumente de grup fiind utile în ***selecția*** nivelului educațional al subiecților. De asemenea ele aduc o contribuție importantă la identificarea factorilor ce conduc la eșec sau succes.

Dacă observația, convorbirea, metoda biografică sunt considerate ***metode clinice*** care își propun cunoașterea detaliată, calitativă a persoanei, experimentul, testul, chestionarul sunt ***metode psihometrice*** care își propun cunoașterea predominant cantitativă a persoanei stabilirea ***rangului*** ei în raport cu o populație normală.

Cercetările psiho-pedagogice[43], au condus de la evaluarea psihometrică, la momentul dat, spre evaluarea potențialului de învățare.

Evaluarea potențialului de învățare este o metodă dinamică

---

[43] Dias B., 1991, *De l'évolution psychométrique à l'évalution du potential d'apprentissage*, Cousste (Tribourg), Suise, Delval.

care constă în elaborarea unei strategii educaționale de evoluție individuală a subiecților educaționali. Prin evaluarea potențialului de învățare se stabilește: viteza învățării, capacitatea de conservare dar și de transfer a învățării. Pentru evaluarea cantitativă și calitativă a potențialului de învățare se folosesc două procedee[44]:

- antrenamentul în timpul testului care constă în antrenarea subiectului și ***corectarea*** lui imediat după o soluție greșită;

- procedeul pretest - învățare - posttest care constă în aplicarea unui test psihometric inițial urmată de faza învățării, urmată de verificarea rezultatelor învățării prin post-test.

Metodele pedagogice prezentate alcătuiesc tehnologia procesului educațional fiind esențiale în transmiterea, asimilarea și evaluarea cunoștințelor și abilităților.

De asemenea aceste metode au și o funcție de cunoaștere și intervenție asupra partenerilor educaționali și asupra procesului instructiv - educativ. Astfel metodele activ - participative (problematizarea, demonstrația, conversația) dețin un potențial mai mare de intervenție atât asupra personalității subiectului educațional cât și a procesului de predare - învățare - evaluare, decât metodele tradiționale.

De asemenea pentru că predarea, învățarea, evaluarea nu sunt izolate metodele ce sintetizează elementele acestora (exprimentul, simularea) sunt mai eficiente decât metodele ce vizează doar o componentă a procesului educațional.

Dacă metodele psihologice se adresează subiectului (educațional) având un caracter predominant de cunoaștere, metodele pedagogice se adresează fenomenului educațional, având un specific de intervenție, modelare.

[44] Havârneanu C., 1998, în *Psihologie școlară*, Iași, Polirom.

Din categoria metodelor psiho-pedagogice: observația, conversația, cooperarea, asaltul de idei, studiul de caz, studiul individual, experimentul, exercițiul, simularea, ancheta, modelarea sintetizează funcțiile de cunoaștere și cele de intervenție.

X.3. EFECTE ANTICIPATE ȘI REALIZATE

Educația într-o viziune psiho și socioterapeutică asigură echilibrul și maturitatea personalității dacă subiectul educațional îndeplinește ***condițiile***, formulate de Universitatea din California[45].

1. Organizarea activității în vederea unui ***scop***

2. Perceperea corectă a ***realității***, a propriei persoane, o mare siguranță în judecata asupra universului și un accentuat scepticism în ceea ce privește lumea miracolelor.

3. ***Integritatea caracterului*** în sens etic exprimată prin siguranța de sine, seriozitate, responsabilitate și toleranță.

4. ***Adaptările interpersonale și intrapersonale***

Subiecții sunt mai puțin defensivi, nu sunt egoiști, disprețuitori, sunt fericiți în cea mai mare parte a timpului.

A.M. Maslow[46] stabilește condiții asemănătoare:

- perceperea mai eficace a realității și relații mai facile cu aceasta;
- acceptarea de sine, a altora, a lumii;
- spontaneitate;
- concentrare asupra problemelor;

[45] Păunescu C. *Op.cit.*

[46] Maslow A.M. 1970, *Motivation and personality*, New York, Harper and Pow.

- interdependență în contextul cultural și al mediului înconjurător;
- sentimente sociale profunde;
- certitudini etice;
- spirit creativ.

C. Păunescu[47] prin noul concept de ***psihoterapie educațională integratoare*** stabilește aceleași obiective și criterii de evaluare a lor pentru compensarea personalității și integrarea ei.

Întrebări și exerciții

1. În cunoașterea și modelarea personalității subiectului educațional de ce instrumente dispun științele psiho-pedagogice?
2. Care sunt noile principii ale strategiei educaționale complexe?
3. Pe ce metode, tehnici și procedee se bazează cunoașterea și intervenția psiho-pedagogică eficientă?
4. Care sunt metodele care sintetizează funcțiile de cunoaștere cu cele de intervenție psiho-pedagogică asupra personalității subiectului educațional?
5. Dacă educația este privită și realizată într-o viziune socio și psihoterapeutică care sunt efectele anticipate ale acesteia?
6. Ce obstacole considerați că poate depăși sistemul educațional actual cu ajutorul noilor metode de cunoaștere și intervenție psiho-pedagogică? Faceți o listă cu aceste obstacole!

[47] Păunescu C., 1984, *Coordonate metodologice ale recuperării minorului inadaptat*, E. D. P., București.

7. În rol-status de profesori cum veți aplica principiile și metodele noii strategii educaționale complexe?
   Faceți o listă cu modalitățile de aplicare a acestei strategii la disciplina pe care o veți preda!

CAPITOLUL XI

TULBURĂRI DE COMPORTAMENT ȘI DEVIERI DE CONDUITĂ ÎN PROCESUL ADAPTĂRII SOCIO - EDUCAȚIONALE

XI.1. DELIMITĂRI CONCEPTUALE

În teoria psihogenetică asupra personalității a lui J. Piaget[1] ***adaptarea*** este definită ca fiind echilibrul între ***asimilare*** sau „încorporarea" mediului la schemele mentale ale subiectului și ***acomodare*** sau transformarea acestor scheme în funcție de informațiile asimilate. Circularitatea între asimilare și acomodare tinde spre echilibru care nu este rectiliniu ci conflictual, uneori contradictoriu. Adaptarea de tip psihologic presupune asimilarea de noi cunoștințe și valori dar și renunțarea la atitudini sau valori personale care sunt considerate inacceptabile de către societate.

Inadaptarea desemnează nerealizarea adaptării la un minim de ***cerințe sociale***, de ordin practic, școlar sau moral din cauza unor deficiențe native sau dobândite ce țin de familie sau de ambianță. După R. Lafon, fenomenul de inadaptare se referă atât la deficienții motori, senzoriali și intelectuali, cât și la perturbările de comportament. În afara inadaptării cauzată de infirmități și

[1] Piaget J., 1965, *Psihologia inteligenței*, Ed. Științifică, București, 1965.

disfuncții somatice există o alta de ordin psihic implicând perturbări ale afectivității, instabilitate, puerilism, imaturitate, intelect de limită, logopatii, întârzieri mintale și de asemenea inadaptare prin erori de educație, stări prenevrotice și prepsihotice, deformări caracteriale, vagabondaj și delincvență[2].

O persoană este cu atât mai bine adaptată cu cât are mai frecvente și mai profunde ***schimburi interpersonale*** echilibrate cu ceilalți din jur și cu diferiți factori ai ambianței sociale (instituții, organizații, sisteme normative). Comportamentul adaptiv exprimă din perspectivă psihologică „eficiența sau gradul în care individul atinge standardele ***independenței personale*** și ***ale responsabilității sociale*** cerute de grupul social căruia îi aparțin"[3].

Din perspectivă juridică adaptarea presupune realizarea unei concordanțe între ***cerințele și normele sociojuridice*** pe de o parte și conduitele sau atitdinile individului pe de altă parte. „Toți cei pentru care legiuitorii și forța publică trebuie să ia măsuri speciale iar educatorii trebuie să facă apel la mijloace speciale, toți cei pentru care dacă vrem să respectăm principiul egalității este necesar ceva în plus pentru a-i aduce la nivelul celorlalți"[4].

Nu există frontiere între normal și anormal, între sănătos și patologic, cu atât mai mult între adaptat și inadaptat. Frontierele sunt convenționale și ele depind în genere de

[2] Neveanu P.P., 1978, *Dicționar de psihologie*, Ed. Albatros, București.

[3] Grossman H.J. 1973, *Manual of Terminology and clasification in Mental Retardation,* American Association on Mental Deficiency, Washington D.C. p.11.

[4] Păunescu C. 1984, *Coordonate metodologice ale minorului inadaptat*, E. D. P., București, p.10.

concepția ***grupului social dat***[5].

Din punct de vedere comportamental V. Dragomirescu[6] face distincția între comportamentul deviant, aberant și antisocial astfel:

- se rezervă noțiunea de ***comportament deviant*** numai atunci când este vorba de abaterile de la norma social stabilită;
- ***comportamentul aberant*** sancționează ***aspectele patologice*** din punct de vedere medico - legal ale comportamentului;
- ***comportamentul antisocial*** sau infracțional reține numai aspectele juridice.

Aceste trei noțiuni indică criterii diferite de evaluare comportamentală: moral, social, medical, juridic. Supunând unei critici competente noțiunea de tulburare de comportament care aparține neuropsihiatriei și psihosociologiei, I. Străchinaru optează pentru termenul de ***conduite deviante***.

Acestea sunt definite ca „fenomene de dezechilibru psihic sau echilibru parțial care implică modificări ce predomină în sfera emoțional - volitivă a personalității umane ca urmare a unor structuri morbide de natură ***sociogenă*** sau tulburări morfofuncționale ale activității creierului obiectivizate în atitudinea persoanei față de lucruri, față de societate, față de sine"[7]. Din punct de vedere psihopedagogic continuă autorul noțiunea de conduită are o semnificație umană mai importantă decât noțiunea de comportament. I. Străchinaru consideră

[5] Lafon R., 1979 *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfants*, P.U.F. Paris, p.312.

[6] Dragomirescu V. 1976, *Psihologia comportamentului deviant*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București.

[7] Străchinaru I. 1969, *Tulburările de conduită la copii*, E.D.P. București.

conduita ca formă de manifestare a personalității în raporturile acesteia cu mediul în diferite ipostaze. Din multitudinea de stimuli care declanșează conduita cei care definesc ***conduita deviantă*** sunt stimulii etici, legați de structura caracterului. Reținând ca un aport de mare importanță conexiunea directă între conduită și personalitate autorul ne directivează spre o altă categorie conceptuală: caracteropatia J. de Ajuriaquerra[8] arată că această noțiune de ***caracteropatie*** include „categoriile de tulburări care sunt mai stabilizate, interiorizate și rezistente la tratamente decât perturbațiile tranzitorii dar mai puțin rezistente, decât psihozele, nevrozele și tulburările de personalitate".

Dacă ***devianța*** desemnează caracteristicile anumitor comportamente de a se abate de la normele acceptate în interiorul unui grup, ***delincvența*** include totalitatea încălcărilor de norme morale, juridice, sociale.

Delincvența juvenilă este considerată ca o formă de trecere de la simpla tulburare de comportament și caracter la stările nevrotice și psihotice. M. Lemay ajunge la concluzia că există mai multe tipuri de delincvență în cadrul semiologiei tulburărilor de comportament și ale inadaptării. Astfel au fost identificate:

- delincvența persoanei cu carențe relaționale;
- delincvența prin identificarea valorilor marginale izvorâte dintr-un microgrup;
- delincvența ocazională la un individ prezentând o dezorganizare caracterială;
- delincvența nevroticului;
- delincvența defensivă;
- psihoze nediferențiate cu forme de manifestare asociale;
- delincvență reactivă;

[8] Ajuriaquerra J. 1974, *Manuel de psychologie de l'enfant*, Masson, Paris.

- delincvență la deficientul mintal;

- personalitatea cu structură delincvențială (apud C. Păunescu)[9].

Același autor conchide că o manifestare delincvențială este un simptom care poate fi regăsit în toate categoriile de inadaptare socială a tinerilor.

Redăm în continuare descrierea acelor ***tipuri de personalitate*** pe care J. de Ajuriaguerra le cuprinde sub titlul de ***personalități delincvente***: din punct de vedere somatic la delincvenți predomină mezomorfismul și tipul ***atletic***; - sub raportul temperamentului aceștia sunt ***activi***, fără odihnă, impulsivi, ***extravertiți***, agresivi, distrugători, sadici; - din punct de vedere atitudinal prezintă ***ostilitate***, dispreț, ranchiună, suspiciune, încăpățânare, recalcitranță, ostilitate în fața oricărei autorități; - în structura psihologică au tendința către o activitate ***intelectuală concretă***, imediată, fără capacitate de simbolizare și abstractizare, fără metode raționale în rezolvarea de probleme; - în plan socio-cultural ei provin din grupuri primare în care membrii au o inteligență relativă sau mărginită, o ***moralitate limitată***.

XII.2. TEORII ȘI MODELE EXPLICATIVE ÎN DOMENIUL DELINCVENȚEI JUVENILE[10]

1. ***Teoria „rezistenței" la frustrare***

Aceste model de abordare a ***delincvenței juvenile*** are ca

[9] Păunescu C., 1984, *Coordonate ale minorului inadaptat*, E. D. P., București, p.13.

[10] Rădulescu S. Banciu D., 1990, *Introducere în sociologia delincvenței juvenile*, Ed. Medicală, București.

fundament conceptual „structura interioră" a individului care poate fi considerată ca un adevărat ***scut de rezistență*** împotriva abaterilor de la normele sociale și ale moralității. Există subliniază W.C. Reckless o ***structură socială externă*** și o ***structură psihică interioară*** care acționează ca mecanisme de protecție în calea frustrării și a agresivității.

Structura sau rezistența externă este alcătuită din grupurile sociale la care persoana participă (familie, vecinătate, prieteni) și care oferă posibilitatea dobândirii unui status, asigurarea unor mijloace legitime de realizare a scopurilor și sentimentul identificării cu grupul. În schimb structura sau ***rezistența interioară*** dobândește o importanță și o semnificație aparte, în anumite momente, reprezentând o adevărată matrice care asigură persoanei conștiința identității de sine și a imaginii despre sine, în raport cu alte persoane sau grupuri; convingerea orientării spre scopuri dezirabile și ***toleranța la frustrare***. Dacă una sau mai multe componente ale celor două structuri lipsesc persoana este predispusă să devieze de la normele de conviețuire socială comițând acte cu caracter delincvent.

Starea de frustrare poate apărea ori de câte ori persoana se confruntă cu un obstacol sau cu o barieră socială care-l împiedică să-și satisfacă interesele și scopurile personale. ***Capacitatea unei persoane*** de a surmonta o situație de frustrare fără a face apel la mijloace de răspuns inadecvate a fost definită ca ***toleranță la frustrare*** care poate acționa fie ca element favorizant, stimulator, fie ca frână în realizarea scopurilor personale, cu mijloace licite sau ilicite. Agresivitatea ca o componentă esențială, normală a personalității poate fi canalizată, deturnată sau abătută până când scapă de sub controlul rațiunii.

Problema raportului frustare - agresivitate se pune sub

două aspecte: a) ***frustrarea*** care duce la stări de anxietate, tensiune afectivă și care poate determina sau nu reacții agresive b) nu orice comportament agresiv este rezultatul unei frustări (de exemplu epilepsia, paranoia).

L. Festinger[11] vorbește despre disonanța cognitivă și afectivă ca o stare tensională și conflictuală între o persoană și mediul său atunci când este încălcată, împiedicată sau nerealizată o necesitate legitimă a persoanei.

2. ***Teoria asocierilor diferențiale***

Sociologul și criminologul E.R. Sutherland elaborează teoria ***asocierilor diferențiale*** în lucrarea ***Principiile criminologiei***. Astfel el face o critică severă concepției lombrosiene privind delincventul „înnăscut" sau transmiterea delincvenței pe cale ereditară. Totodată se disociază și de ideile lui G. Tarde care explică delincvența prin ***imitație***. E.R. Sutherland elaborează teza „învățării sociale a comportamentului delincvent", ***socializarea negativă*** fiind considerată factorul explicativ fundamental în geneza delincvenței.

3. ***Teoria dezorganizării sociale*** este elaborată de reprezentanții școlii de la Chicago. Factorul determinant în mecanismul cauzal al delincvenței juvenile îl reprezintă scăderea funcțiilor de ***socializare și control*** exercitate de comunitate, destabilizarea ordinii sociale și a conexiunii grupurilor.

4. ***Teoria „subculturilor delincvente" și „teoria grupurilor de la marginea străzii"***

A. Cohen, M. Gordon, M. Yinger arată că subcultura reprezintă o subdiviziune a modelelor culturale la care participă o

[11] Festinger, Leon, 1962, *Cognitive disonance in frontiers of psychological research*, San Francisco and London, W.H. Freeman and Co.

parte din grupurile sociale. Atunci când indivizii aparținând unei asemenea subculturi utilizează modalități și mijloace ilegitime și antisociale pentru a-și realiza scopurile ne aflăm în fața unor subculturi delincvente. Acestea se caracterizează prin: - nonutilitarism; - maliționitate; - versatilitate; - negativism. Teoria ***grupurilor de la marginea străzii***, a societății de la colțul străzii elaborată de W.F. White acordă rolul determinant ***socializării negative***.

5. ***Teoria „etichetării sociale"***

Reprezentanții ***etnometodologiei și interacționismului simbolic*** (H. Becker, K. Erikson, M. Wolfgang, E. Goffman) concep delincvența nu ca o trăsătură inerentă unui anumit tip de comportament, ci ca o însușire conferită acelui comportament de către grupul sau indivizii care dețin puterea și care evaluează conduita ca deviantă. Problemele care se pun sunt acelea de a ști care sunt ***normele sociale*** care prescriu regulile de conduită obligatorii pentru indivizi, de către cine, cum sunt elaborate și aplicate, cine stabilește care comportamente sunt conforme cu normele și care sunt cele care se abat de la ele și în funcție de ce criterii. Reprezentanții ***teoriei etichetării sociale*** consideră că nici un comportament nu este prin el însuși conformist sau deviant. Ei concep delincvența ca un tip special de ***reacție socială de apărare*** din partea societății sau a unor grupuri. Natura și intensitatea acestei reacții depinde de o serie de factori ca: puterea, clasa privilegiată, bogăția. F. Tannenbaum arată că apariția și definirea delincventei se face prin „dramatizarea răului" iar Erikson susține că ***agenții de control social*** îl împing pur și simplu pe individ către o carieră delincventă. Un model exemplar de analiză a fenomenului delincvenței se bazează pe interdependența factorilor macrosociali cu cei microsociali și

individuali.

Factorii macrosociali care pot conduce la delincvență sunt: creșterea marilor aglomerări urbane, mișcări masive de populație, apariția unor comunități sociale eterogene multiplicarea dificultăților economice, apariția unor fenomene de șomaj, inflație, disoluția controlului social comunitar, creșterea permisivității și a toleranței sociale, decăderea moravurilor și obiceiurilor tradiționale.

Factorii microsociali, familia, școala, grupul de muncă, grupul de prieteni, cartierul, strada, asociațiile. Apar fenomene ca ***socializarea negativă***, inducția negativă care conduc la evaziunea școlară, abandon, indisciplină, mediocritate, creșterea și diversificarea grupurilor stradale, apariția unor subculturi și medii sociale care favorizează devianțe. Există și se manifestă disfuncții în activitatea organelor de control social: poliție, justiție, procuratură, autoritate tutelară.

Factorii individuali ca egocentrism, impulsivitate, agresivitate pun în evidență structura personalității, constelația de trăsături psihice și caracteriale care se poate exterioriza în comportamente deviante.

XII.3. FORME ALE INADAPTĂRII ȘCOLARE ȘI EDUCAȚIONALE

Inadaptarea comportamentală în școală[12] arată T. Rudică vizează în principal ***tulburările de relaționare*** a elevilor cu părinții, profesorii, colegii și încălcarea regulilor colectivității școlare și extrașcolare. Aceste tulburări pot fi: - ***ușoare*** ca: minciuna,

[12] Cosmovici A., 1998, *Psihologie școlară*, Ed. Polirom, Iași.

inconsecvența, violențele verbale, copiatul la ore, fumatul ostentativ - ***grave*** ca: furtul repetat, vagabondajul, actele de spargere sau de tâlhărie, consumul curent de alcool, prostituția.

De asemenea sunt identificate ***cauzele individuale*** ca: determinările ereditare sau factorii de mediu negativi și ***cauzele sociale*** ca influențele nocive ale conditiilor de viață în care s-a aflat tânărul înainte de a comite fapta.

Factorii individuali se referă în esență la ***calitatea schemelor de adaptare*** și pot fi - ***constituționali*** (de exemplu: debilitatea mintală, hiperemotivitatea, autismul, tendințe agresive) - ***dobândiți*** ca unele particularități ale personalității în formare tulburări de caracter, atitudini negative etc. ***Deficiențele intelectuale*** se manifestă din punct de vedere comportamental prin: capacitatea redusă de a ***anticipa***, de a ***interpreta*** și ***aprecia*** propriile acțiuni. Modificările accentuate ale vieții afective și ale voinței se concretizează în: toleranța scăzută la frustrare, labilitate afectivă, potențial agresiv ridicat.

Unele particularități ale personalității în formare, caracteriale mai ales nu duc la delincvență decât în interacțiune cu factorii externi.

„Orice fenomen psihic este determinat în ultimă instanță de acțiunea externă dar numai ***mijlocit*** refractându-se prin însușirile, stările și activitatea psihică a persoanei care este supusă acestei acțiuni"[13].

Factorii externi au fost clasificați în:

a) factori psiho-pedagogici de ordin ***familial***;

b) factori psihopedagogici de ordin ***școlar***;

[13] Bogdan T. 1973, *Probleme de psihologie judiciară*, Ed. Științifică, București, p.17.

c) factori psiho - pedagogici de ordin ***social***.

Familia reprezintă mediul socio-afectiv primar, nucleul de socializare a individului și climatul de referință valorică a persoanei.

De gradul de structurare a familiei, de calitatea relațiilor intra-familiale depinde normalitatea socială și integrativă a copilului. Astfel din punct de vedere ***al climatului și structurii familiale*** cu efecte pozitive sau negative au fost identificate familii:

- liberale sau reprimatoare;
- integrate social sau la limita integrării, familii nesigure, închistate, refractare;
- active sau pasive;
- adaptive sau disociate.

Din punct de vedere al relațiilor dintre membrii adulți ai familiei sunt importante relațiile dintre bunici, mătuși, unchi, veri și influența acestora asupra copiilor.

De asemenea ***grupul fratern*** generează fenomene cum sunt: - „copilul unic" care poate deveni copil-problemă; - copilul cel mai mare care poate fi detronat (A. Adler) la apariția altui copil; - „copilul cel mai mic" care poate deveni răsfățatul familiei.

Acordul sau dezacordul între cerere și ofertă este unul dintre fenomenele prin intermediul cărora părinții trebuie să facă dovada unui simț al măsurii în atitudinea și exigențele lor față de copii.

b) ***Factorii psiho-pedagogici de ordin școlar*** se manifestă prin:

- sub și supraaprecierea capacităților reale ale elevului (deficiențe didascogene);

- dezacordul asupra motivațiilor conduitei elevului, între profesor și elev ceea ce duce la creșterea rezistentei interioare a elevului;
- conflicte inter-individuale în clasa de elevi;

c) ***Factorii psiho-pedagogici de ordin social***

Educația nonformală prin mass-media (TV, radio, presă, teatru, cinematograf), activități social - culturale (muzee, expoziții) ca și ***educația informală*** prin fenomene ca strada, cartierul, parcul, întâlniri întâmplătoare au o influență difuză dar puternică care se adresează subconștientului subiectului educațional. Deoarece aceste influențe nu se supun cu ușurință, conștientizării și criticii procesul de selecție și control a acestora este mai dificil.

Societatea civilă prin rolul său de autoreglare, poate să corecteze aceste influențe însă într-un timp mai îndelungat și printr-un proces mai laborios.

La nivelul școlii însă metodele de reglare a comportamentului deviant trebuie îmbinate cu cele de profilaxie. Astfel activitatea profesorilor poate fi îmbunătățită prin organizarea unor cursuri de psihologia copilului, sociologia familiei, sociologia moralei, metode și tehnici de intervenție psihologică.

De asemenea este necesară înființarea centrelor de consultanță familială și școlară, specializate în tratarea elevilor problemă (cu tentativă de suicid, a celor care se droghează, care recurg la vagabondaj).

În sistemul educațional structurat într-o viziune socio și psihoterapeutică, ***terapia comportamentalistă*** pare cea mai adecvată pentru corectarea tulburărilor de comportament și a

devierilor de conduită. Dar dacă manifestările de conduită sunt privite nu izolat,ci integrate în sistemul personalității, metodologia necesară corectării acestui fenomen se lărgește potrivit principiului terapiei educaționale complexe (Păunescu C. 1984).

Întrebări și răspunsuri

1. Ce se înțelege prin adaptare și inadaptare? Care este fenomenul comun la care se raportează cele două noțiuni?
2. Prin ce se deosebesc comportamentul deviant de cel aberant și antisocial?
3. Prin ce se caracterizează delincvența juvenilă?
4. Prezentați teorii și modele explicative ale delincvenței juvenile?
5. În cartierul/zona unde locuiți ați constatat acest fenomen? Cum îl explicați?
6. Ce forme ale inadaptării școlare cunoașteți?
7. Care sunt cauzele acestora?
8. Faceți o listă cu 10 modalități de depășire a inadaptării școlare și educaționale.

CAPITOLUL XII

ELEMENTE DE PSIHOLOGIE EDUCAȚIONALĂ A SUCCESULUI

XII.1. DELIMITĂRI CONCEPTUALE: SUCCES, REUȘITĂ, PERSONALITATE DE SUCCES

Dacă până acum în literatura de specialitate, relația succes-insucces școlar a fost privită din perspectiva insuccesului fiind cercetate: cauzele - manifestările, modalitățile de depășire a inscucesului, psihologia educațională a succesului privește această relație din perspectiva succesului: care sunt cauzele, manifestările și modalitățile de obținere a succesului. Cercetătorii au ajuns la concluzia că se pot stabili unele ***elemente comune*** ce caracterizează personalitatea omului care reușește. Astfel psihoterapia cognitivă[1] vorbește despre „gândirea pozitivă" și despre schimbarea gândurilor negative care ne perturbă comportamentul. Psihoterapia comportamentală[2] se referă la condiționarea succesului, observarea modelelor de succes

[1] Brinster Ph. 1999, *Terapia cognitivă*, Ed.Teora, București.

[2] Eysenck H.J., 1971, *The structure of Human Personality*, London, Methuen.

învățarea comportamentelor de succes. Analiza tranzacțională[3] elaborează conceptul de echilibru între ***stările eului*** părinte, adult, copil care asigură maturitatea și eficiența persoanei în relațiile interumane. În acest sens iată care sunt „afirmațiile învingătorului" după lista lui Berne[4] și cele ale învinsului.

Nr. crt.	Afirmațiile învingătorului	Afirmațiile învinsului
1.	Îmi ***place*** cum sunt.	Nu-mi place cum sunt.
2.	Mă ***înțeleg*** bine cu ceilalți.	Mă tem de ceilalți.
3.	Se poate ***conta*** pe mine.	Nu se poate conta pe mine.
4.	Sunt așa cum ***sunt***.	Îmi joc bine rolul; îmi port masca fără cusur.
5.	În general spun ceea ce este ***corect***.	În general spun ceea ce nu trebuie.
6.	Ceilalți mă ***plac***.	Adeseori ceilalți mă jignesc.
7.	Privesc cu ***detașare*** viitorul.	Viitorul mă înspăimântă.
8.	Îmi folosesc ***aptitudinile***.	Nu-mi folosesc aptitudinile.
9.	Mă simt ***bine***.	Nu mă simt în largul meu.

[3] Berne E. 1961, *Transactional Analysis in Psychotherapie*, New York.

[4] Birkenbihl V.F. 1998, *Antrenamentul comunicării*, Gemma Pres, București.

Nr. crt.	Afirmațiile învingătorului	Afirmațiile învinsului
10.	Gândesc ***singur***.	Îi las pe ceilalți să gândească în locul meu.
11.	Îmi cunosc ***sentimentele***.	Îmi reprim și îmi ascund sentimentele.
12.	Mă simt ***liber***.	Mă simt încolțit și stingher.
13.	În general ceilalți sunt ***drăguți*** cu mine.	În general ceilalți nu sunt cum aș vrea eu.
14.	Îmi folosesc bine ***timpul***.	Adesea mă plictisesc.
15.	Sunt ***mulțumit*** de slujba mea.	Îmi schimb mereu serviciul.
16.	Am ***încredere*** în mine.	Nu am încredere în mine.
17.	Mă simt ***bine*** împreună cu ceilalți.	Nu îi suport pe ceilalți.
18.	Îmi ***place*** că sunt bărbat (femeie).	Aș dori mai degrabă să aparțin celuilalt sex.
19.	Mă ***bucur*** de viață.	Viața mă apasă.
20.	Muncesc cu ***plăcere***.	Urăsc munca.
21.	De regulă îmi ***reușește*** ceea ce fac.	Fac mereu totul pe dos.
22.	Caut întotdeauna ***cauza*** atunci când ceva eșuează.	Întotdeauna ceilalți mă învinuiesc pe mine.

Lista lui Berne asemănătoare cu cea lui Maslow arată că succesul este dependent de: ***imaginea de sine pozitivă***, de autoacceptare, autodeterminare, angajare, bucurie, încredere în

sine și în ceilalți.

Psihoterapia non-directivă[5] a lui Rogers, de natură umanistă și care se adresează nu numai minții sau comportamentului persoanei, ci întregii sale personalități identifică criteriile care pot fi considerate ale succesului și care gravitează în jurul conceptelor de ***actualizare*** și ***congruență*** a eului:

- ***înțelegerea*** de sine: autocunoașterea, autoacceptarea;
- ***exprimarea*** liberă atât verbal cât și non-verbal a sentimentelor și emoțiilor;
- ***consideratie*** față de sine și ceilalți;
- ***congruența*** persoanei cu sine, cu experiența sa, cu lumea;
- ***rezolvarea problemelor*** prin forțe proprii;
- ***adaptarea*** la situații noi.

XII.2. EDUCAȚIA PENTRU SUCCES[6]

În procesul educațional ***succesul*** poate fi un ***obiectiv sintetic*** bine determinat în cadrul unei strategii educaționale complexe. Astfel după criteriul diacronic al evoluției ***succesului*** în procesul dezvoltării ontogenetice a personalității se pot identifica: ***educația pentru succes*** în familie, în școală, în societate pe parcursul întregii vieți.

- ***Educația pentru succes în familie***

Obiectivul acestui nou tip de educație este ***succesul*** educației în familie, reușita, influențelor educaționale ale părinților asupra copiilor dar și satisfacția copiilor în viața de familie.

[5] Rogers C., 1991, *La rélation d'aide et la psychothérapie*, E.S.F. Paris.

[6] Berge A., 1967, *Defectele părinților*, E.D.P. București.

Metodologia acestui nou tip de educație se referă la ceea ce s-a numit „școala părinților" comunicarea intra-familială reală, sau chiar terapia familială, prin și pentru familie. Nu este suficient ca oamenii să dea naștere la copii pentru a deveni părinți. Este nevoie de o pregătire pentru acest nou rol - status, o informare minimă, o mobilizare afectivă și antrenarea voinței pentru depășirea dificultăților.

Comunicarea intra-familială reală se învață dacă se respectă anumite condiții minime: - să se realizeze atât de la părinți la copii cât și de la copii la părinți - ambii să respecte ***sentimentul stimei de sine*** al celuilalt

- să-și manifeste reciproc ***afectivitatea*** între anumite limite bine stabilite
- să-și recunoască meritele unii altora și să ignore sau să încerce să-și depășească defectele[7]
- să desfășoare ***activități comune*** pentru binele familiei dar și pentru fiecare membru al familiei în parte. În familie învățarea în general se face prin imitație, pe baza observării modelelor, într-un anumit climat socio-afectiv. Crearea unui climat intrafamilial cald, de armonie și înțelegere între membrii familiei este cea mai bună metodă de învățare a succesului. Instalarea inevitabilă[8] a complexelor Oedip, Electra dar și depășirea lor este o etapă a succesului educațional familial. Sugestiiile și aprecierile mai ales din partea părinților ca: „nu ești în stare de nimic", „niciodată n-ai să reușești", „ești un neisprăvit" se adresează subconștientului copiilor și în mod paradoxal generează comportamentele pe care ar vrea să le evite. Familia este un grup primar și de referință,

[7] Berge A., 1967, *Defectele copiilor*, E.D.P. București.

[8] Freud S., 1926, *Introduction à la psychanalyse*, Payot, Paris.

fundamental și esențial pentru dezvoltarea copilului. Nucleul de încredere în sine, și în ceilalți, de sănătate psihică și de performanță și succes se formează în familie[9].

● ***Educația pentru succes*** în școală:

- ***obiectivele cognitive*** se referă la însușirea infor-mațiilor necesare despre succes, formarea unei ***gândiri de succes***, care să reflecte obiectiv lumea, gândire divergent - euristică, orientată către creație și performanță;

- ***obiectivele afective*** se referă la controlul emotivității, stimularea sentimentelor pozitive și inhibarea celor negative, modelarea pasiunilor, organizarea antrenamentelor pentru trăirea succesului.

- ***obiectivele comportamentale*** ale educației pentru succes:

- observarea și imitarea comportamentelor de succes;

- identificarea comportamentelor proprii de succes și dezvoltarea lor;

- stimularea depășirii limitelor comportamentale, a comportamentelor nedezirabile sau antisociale.

O categorie de obiective educaționale neglijate este cea a ***obiectivelor volitiv - caracteriale***. În acest sens educația pentru succes nu înseamnă, obținerea succesului cu orice preț, a succesului în sine, ci a succesului meritat, potirivit aptitudinilor și capacităților, potrivit intereselor și pasiunilor, a angajamentului personal pentru obținerea succesului. Dacă ***rezistența la eșec*** poate fi dificilă, ***rezistența la succes*** poate fi uneori mai dificilă. Modelarea capacității decizionale a subiectului educațional, formarea structurilor volitive puternice, centrate pe depășirea obstacolelor potirivt unor principii morale clare intră în categoria obiectivelor volitiv - caracteriale.

[9] Dolto F., 1993, *Psihanaliza și copilul*, Ed. Humanitas, București.

Modalitățile prin care școala poate să realizeze educația pentru succes a subiecților educaționali sunt:

- ***individualizarea învățării*** concretizată în sarcini pe măsură, adecvate capacităților individuale care să conducă la performanțe;

- ***lucrul pe grupe*** eterogene sau omogene care alături de lucrul frontal și individual să stimuleze ***concurența*** onestă și spiritul concurențial

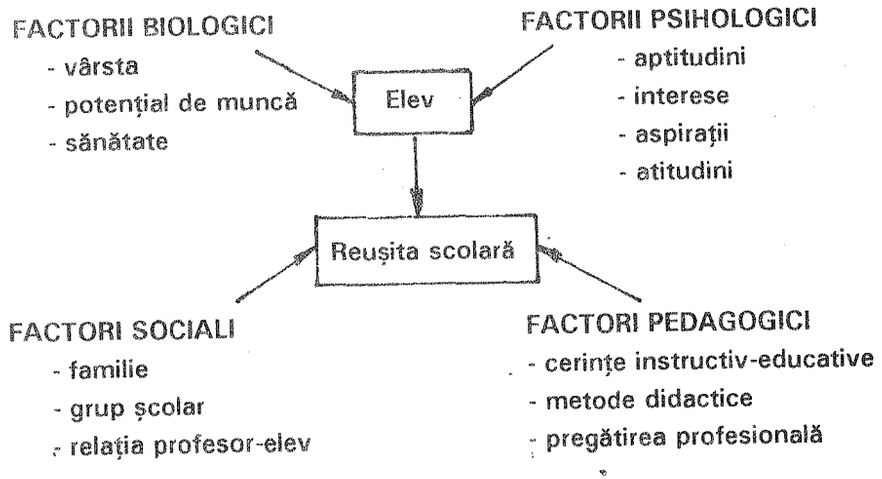
- ***evaluarea*** subiecților educaționali potrivit capacităților, intereselor și progreselor realizate.

● ***Educația pentru succes*** la nivelul societății, prin mass-media, fenomenul stradal, grupuri informale este difuză, spontană dar uneori mai pertinentă decât educația în școală, organizată și planificată. La acest nivel educația pentru succes are numeroase capcane. Ea poate induce atracția pentru succesul facil, succesul cu orice preț, succesul ca dorință de putere. Educația non-formală și informală are o responsabilitate în sensul selecției acelor modele de succes și a modalităților morale de obținere a succesului.

XII.3. FACTORII REUȘITEI EDUCAȚIONALE

Fundamentul metodologic al studierii reușitei - nereușitei școlare îl constituie principiul potrivit căruia factorii externi acționează întotdeauna prin intermediul condițiilor interne (Rubinstein 1959). Asemeni reușitei în orice activitate reușita în învățare suportă influența combinată a factorilor interni și externi potrivit schemei[10].

[10] Radu I. și colab., 1983, *Psihologia educației și dezvoltării*, Ed. Academiei, R.S.R.



Analizând această schemă subliniem mai ales interacțiunea dintre factorii biologici, psihologici, sociali și pedagogici și nu valorile lor în sine sau optime. De circularitatea acestor factori, de interacțiunea lor originală într-o formulă optimă depinde reușita școlară a subiectului educațional. Dacă între aceste categorii de factori, interacțiunea funcționează potrivit principiilor feed-back-ului al compensației pozitive, al echilibrului, rezultatul este optim. Dacă apar disfuncționalități de comunicare cibernetică ele se reflectă și la nivelul reușitei școlare. Dar deoarece educația nu se reduce la nucleul ei școlar, lărgim sfera noțiunii de reușită școlară, la cea de reușită educațională.

Cum am putea defini reușita educațională?

Reușita educațională este raportul optim între investițiile educaționale (individuale, familiale, școlare, sociale) și rezultatele educaționale cristalizate, funcționale.

Dacă ***investițiile educaționale*** se evaluează în aptitudini, capacități, interese, atitudini, potențial de sănătate, timp, puse în joc de subiectul educațional, de familia sa pentru a răspunde

cerințelor educaționale, rezultatele educaționale se evaluează în ***performanțele*** pe plan personal, familial profesional, social, obținute de subiectul educațional. În acest sens școala viitorului ca nucleu educațional va trebui să se preocupe la nivelul obiectivelor, conținuturilor și al strategiilor educaționale nu numai de transmiterea și asimilarea cunoștințelor, ci mai ales de formarea acelor capacități complexe care să conducă la integrarea subiectului educațional pe plan profesional, familial, social.

Ca urmare mediul școlar „selectiv" trebuie înlocuit cu cel „adaptativ" care dispune și practică un repertoriu mai variat de metode didactice și modalități de formare a personalității subiectului educațional.

1. ***Factorii intelectuali ai reușitei educaționale***

a) ***Inteligența*** este un termen general, folosit pentru a indica formele superioare de organizare și echilibrare a structurilor cognitive. Sub aspect funcțional inteligența a fost definită ca aptitudine generală orientată spre adaptarea la situații problematice noi. Inteligența se realizează prin ***operații*** de ***descoperire*** de noi relații, de ***desprindere*** a esențialului din obiecte și fenomene, de ***relevare*** a constanței din variabilitate, de ***îmbinare*** a noilor informații cu cele vechi. Termenul de ***inteligență școlară*** desemnează după concepția lui J. Piaget (1965) echilibrul între ***asimilarea*** cerințelor școlare și ***acomodarea*** la acestea. În școala tradițională s-a accentuat mai mult operația de ***asimilare*** a cunoștințelor în defavoarea ***acomodării***, a formării de noi scheme mentale și comportamentale la subiectul educațional. Ca urmare este necesar ca școala să revalorizeze latura de ***acomodare*** în ambele sensuri atât de la instituția școlară către subiectul educațional, cât și de la subiect la școală și educație.

b. ***Aptitudinea şcolară*** este o structură complexă şi dinamică de funcţii psihice (spirit de observaţie, organizare perceptiv - motrică, atenţie, memorie, imaginaţie, gândire) care alături de motivaţie determină reuşita şcolară[11]. Nucleul aptitudinii şcolare este format - după Vernon[12] de; inteligenţa generală (g) - factorul verbal - educaţional; - factorul motivaţional (atitudine, perseverenţă, interes). Dacă la un elev inteligenţa generală (g), aptitudinea verbală (v:ed), interesul, atitudinea faţă de activitatea şcolară, perseverenţa se prezintă la un nivel înalt de dezvoltare este foarte posibil că el va obţine rezultate şcolare bune.

Dar şcoala nu trebuie să se izoleze de societate, gradul ei de responsabilitate faţă de societate trebuie să crească. Ea trebuie să livreze ***produse*** în stare finală şi nu semipreparate.

De aceea trebuie să-şi elaboreze şi obiective ***compensatorii***[13] care cu ajutorul unor strategii educaţionale de tip socio şi psihoterapeutic să conducă la modelarea personalităţii integrale şi integrative, la adaptarea şi integrarea subiectului în mod original şi eficient.

Potenţialităţile prezente în programul genetic se realizează în condiţiile adecvate de mediu. ***Cerinţele*** vieţii practice, ***sarcinile*** pe care persoana le îndeplineşte în cursul dezvoltării sale ontogenetice sunt forţele modelatoare de potenţialităţi sale. Sarcinile pe care mediul social le impune copilului în legătură cu

[11] Radu I. şi colab., 1983 *Psihologia educaţiei şi dezvoltării*, Ed. Academiei R.S.R., p.128.

[12] Vernon P.E., 1959, *The structure of human abilities*, London, Methuen.

[13] Păunescu C., 1976, *Deficienţa mintală şi procesul învăţării*, E.D.P. Bucureşti.

integrarea lui în viaţa ***culturală***, profesională şi socială reprezintă ***momentul esenţial*** în dezvoltarea inteligenţei dar şi a voinţei, perseverenţei şi subliniază condiţionarea reciprocă şi unitatea internă între conţinut şi formă în dezvoltarea activităţii mintale şi a întregii personalităţi. Acolo unde mediul nu creează ***sarcini*** corespunzătoare, nu formulează noi ***cerinţe***, nu impulsionează, nu stimulează cu ajutorul unor noi ***scopuri*** dezvoltarea intelectului, acolo gândirea copilului nu-şi dezvoltă integral posibilităţile de care dispune, nu-şi atinge formele superioare sau le atinge cu întârziere[14] (Vâgotski, 1971). Influenţa mediului nu se reduce doar la formarea şi dezvoltarea inteligenţei, ci a întregului potenţial de care dispune subiectul educaţional. De aceea este eficient ca atât familia, cât şi şcoala să dea sarcini adecvate în funcţie de vârstă şi de particularităţile psihologice ale subiectului educaţional. De asemenea ***subiectul educaţional*** cu cât se va implica în mai multe tipuri de activităţi potrivit intereselor sale, cu atât şansele dezvoltării sale sunt mai mari.

Importanţa ***potenţialităţilor*** în dezvoltarea inteligenţei este remarcată de Hebb (1972) care distinge inteligenţa „A" şi „B" corespunzătoare distincţiei între genotip şi fenotip. Cattell (1963) vorbeşte de inteligenţa generală, ***fluidă*** care ar fi neinfluenţată de cultură şi cea ***cristalizată*** adică produsul interacţiunii dintre aptitudinea fluidă şi cultură. Inteligenţa de tip A influenţează inteligenţa de tip B. Această concluzie ştiinţifică este optimistă din punct de vedere educaţional.

Ea oferă posibilitatea modelării complexe a personalităţii sub influenţa factorilor de mediu socio - cultural şi educaţional.

[14] Hebb D.O., 1972, *Textbook of psychology*, Philadelphia, London, Toronto, W.B. Saunders Comp.

De asemenea această concluzie arată că nu atât inteligneța în sine cât ***interconexiunea*** ei cu motivația pozitivă, superioară, intrinsecă, cu atitudinile pozitive față de cultură și educație, cu încrederea, perseverența, consecvența conduce la performanțe pe plan educațional.

2. ***Factorii non - intelectuali ai reușitei educaționale***

a) ***Motivația reușitei educaționale și relația ei cu obiectivele educaționale***

Atunci când obiectivele educaționale (ideal, scopuri obiective operaționale) și motivația personală a subiectului educațional se întâlnesc se creează condițiile motivaționale ale ***reușitei educaționale***. Nu atât motivația în sine - pozitivă, superioară socio-culturală cât corespondența acesteia cu obiectivele educaționale conduce la reușită. Dacă cerințele, valorile, liniile de orientare ale societății și ale subiectului educațional nu se întâlnesc reușita nu se produce.

Altfel spus atunci când cerințele societății și ale școlii corespund cerințelor subiectului educațional iar acestea se reflectă pe plan social eficiența educațională este posibilă.

Caracterul relațional al motivației a fost exprimat de K. Lewin (1972)[15]. „Spațiul de viață" înseamnă doi termeni - persoana și mediul psihologic - modul în care există unul pentru celălalt.

Elaborarea unor obiective educaționale complexe și clare, de către factorii cu rol decizional în procesul educațional, dar și explicarea acestora subiecților educaționali favorizează conștientizarea și realizarea lor. Școala tradițională este deficitară nu atât în elaborarea obiectivelor educaționale, cât în procesul de

[15] Lewin K., 1972, *Psychologie dynamique*, Paris, P.U.F.

adaptare a acestora particularităților de vârstă și individuale ale subiecților educaționali. Din categoria particularităților individuale cele motivaționale (interes, aspirații, pasiuni) sunt foarte slab reprezentate în structura obiectivelor educaționale. De asemenea obiectivele educaționale nu sunt elaborate în termeni de ***performanțe***, nu sunt programate până în etapa finală ci până la însușirea de cunoștințe și formarea de abilități. Veriga ce lipsește este exact cea care asigură ***reușita educațională***.

Elaborarea unei strategii educaționale complexe și individualizate a unui ***program de reușită educațională*** pe nivele și trepte educaționale diferite dar și individual este soluția pentru obținerea reușitei educaționale.

b. ***Atitudinile reușitei educaționale***

Cercetările au dovedit că atitudinile pozitive de deschidere, receptivitate, sensibilitate la probleme, optimism, încredere în sine și în ceilalți, toleranță la frustrare, rezistență la dificultăți sunt stimulative pentru acțiune și succes iar cele negative, de respingere, pesimism, teamă, intoleranță, neîncredere sunt inhibitorii, blocând acțiunea și succesul. Cunoscând atitudinile de ***reușită educațională*** în procesul educațional se pot forma și dezvolta acele atitudini pozitive, stimulative și pot fi inhibate sau decondiționate atitudinile negative. Aceste atitudini pot fi formate în școală, indirect printr-o metodologie didactică activ - participativă care să implice subiectul educațional în descoperirea, prelucrarea și redarea cunoștințelor (conversație, brainstorming, simulare, dezbatere). De asemenea atitudinile ***reușitei educaționale*** se pot forma în mod direct în cadrul relațiilor interpersonale din familie, școală, societate (respect, încredere, toleranță, demnitate, responsabilitate).

c. ***Aspirațiile pentru reușita educațională***

Structura sistemului de aspirații și nivelul de aspirație sunt semnificative pentru reușita educațională.

Reușita educațională presupune un nivel de aspirație ridicat și o strucutură consistentă, necontradictorie a sistemului de aspirații. ***Aspirațiile*** au o componentă ***cognitivă*** de cunoaștere a lumii dar și una ***conativă*** de transformare a ei. Aspirațiile înseși reprezintă o dezvoltare a intereselor făcând parte din ceea ce Maslow numește ***motivația de creștere***. Spre deosebire de ***motivația homeostatică*** de menținere a echilibrului, de conservare a situației date ***aspirațiile*** sunt tendințe complexe de depășire a acestei situații, de proiectare în lumea idealului. Aspirațiile ca tendințe conștientizate cu o cotă valorică crescută de performanță fac parte din ***Eul ideal***.

Nivelul de aspirație se stabilește în funcție de forțele proprii, ale subiectului, de dificultatea sarcinii de îndeplinit, de cerințele sociale impuse de situația concretă ca și de realizările anterioare ale subiectului. În funcție de aceste condiții cu cât nivelul de aspirație este mai ridicat,cu atât el va stimula acțiunea și obținerea performanței. Dacă nivelul de aspirație este scăzut, subiectul nu va face efortul necesar pentru atingerea performanței.

În procesul educațional nivelul de aspirație al subiecților educaționali poate fi crescut prin intermediul aprecierilor pozitive, prin stimularea obținerii de succese înlănțuite. Se cunoaște faptul că succesele duc la succes iar eșecurile la eșec. De asemenea facilitarea conștientizării de către subiecții educaționali a propriilor interese, aspirații conduce la realizarea lor în termeni de performanță.

În concluzie:

1. ***Reușita educațională*** este atât un proces,cât și un produs complex. Ca proces, reușita educațională se formează, ***se învață***, în etape diferite, în familie, școală, societate. Ca produs are o structură complexă ***cognitivă*** (program informațional de reușită) ***afectiv - motivațională*** (trăiri pozitive, ideal, scopuri, obiective) și ***comportamentală*** (acțiuni, comportamente de succes).

2. Factorii reușitei educaționale sunt: biologici, psihologici, sociali și pedagogici și mai ales interacțiunea dintre ei realizată de nucleul personalității - Eul.

Capacitatea de ***autodeterminare*** a subiectului educațional este decisivă pentru obținerea performanței și a reușitei.

3. Dacă structurile operațional - instrumentale (inteligența generală, aptitudini, capacități) constituie baza obiectivă de obținere a performanței, structurile afectiv - motivaționale, decizionale, atitudinale constituie „motorul" care pune în funcțiune această bază obiectivă.

În educația pentru succes este necesară interacțiunea între structurile operațional - aptitudinale și cele motivațional - atitudinale cu deplasarea accentului pe formarea anticipației pozitive pentru succes.

Întrebări și răspunsuri

1. Care sunt elementele comune ale personalității de succes?
2. În ce constă educația pentru succes?
3. Care sunt factorii intelectuali și nonintelectuali ai reușitei educaționale?

4. Alcătuiți o listă cu cele mai importante succese educaționale pe care le-ați obținut până acum! Care sunt mecanismele psiho-pedagogice ale acestor succese?

CAPITOLUL XIII

PSIHO-PEDAGOGIA PERSOANELOR CU NEVOI ȘI CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

XIII.1. DELIMITĂRI CONCEPTUALE

Normalitatea este o noțiune relativă, variabilă de la un mediu socio-cultural la altul, este ceea ce se obține mai frecvent într-o societate dată, ceea ce se referă la o normă.

Anormalul reprezintă ceea ce este în afara normelor care nu este frecvent. Pe curba lui Gauss ***normalul*** se plasează în zona de frecvența maximă a valorilor iar ***anormalul*** reprezintă abaterea de la valoarea și semnificația generală a modelului uman.

Această ***abatere de la normă*** se poate realiza în minus dar și în plus din punct de vedere intelectual, socio-afectiv, volitiv-comportamental (subdotare, supradotare), din punct de vedere al sănătății sau al patologiei (sănătos, bolnav).

Deoarece s-a constatat tendința de a identifica anormalul cu patologicul s-a introdus termenul de ***anomal***[1] ce se aplică subiecților cu deficiențe fizice, senzoriale, intelective. Termenul ***anomal*** este apropiat celui de ***deficient*** sau persoană cu o lipsă morfofuncțională înnăscută sau dobândită. Noțiunea de ***handicap***

[1] Popescu - Neveanu P.P., 1978 *Dicționar de psihologie*, București, Editura Albatros.

se referă la dezavantajul pe care anumite persoane - mai ales deficienții - îl au în raport cu semenii lor (determinată nu numai de aceste deficiențe,ci și de atitudinile semenilor față de ele). Toți acești termeni de anormal, patologic, deficient, handicapat au un halou negativ folosirea lor contribuind la formarea unor reprezentări sociale negative, devalorizante asupra persoanelor respective. Ca urmare s-a introdus sintagma de „persoane cu cerințe educative speciale"[2] care a deschis o perspectivă nouă și modernă asupra educației speciale. Acest concept a stat la baza reformei educației speciale din Anglia din 1981 iar în 1992 a fost încorporat în terminologia U.N.E.S.C.O.

Dar cerințele educative speciale nu sunt decât efectele unor nevoi educative speciale care fac trimitere la fenomenul integrității, unicității și originalității persoanei și personalității umane vii și concrete, în formare și dezvoltare. Unificând cele două perspective - psihologică (a necesităților) și pedagogică (a cerințelor) psihopedagogia specială se adresează persoanelor cu deficiențe:

a) ***intelectuale*** (debilitatea mintală de diferite grade);

b) ***senzoriale*** (surditate, hipoacuzie, orbire, surdo-mutitate);

c) ***psiho-motorii*** (distrofie musculară, debilitate motorie, întârziere motorie);

d) ***de vorbire și limbaj*** (dislalii, dislexii, disgrafii, alalii, afazii);

e) ***volitiv-comportamentale și de conduită*** (vagabondaj, agresivitate, toxicomanii);

[2] Vrăjmaș Ecaterina, Traian, 1993, *Copiii cu cerințe educative speciale* în Revista de educație specială nr.1, 1993, Institutul Național pentru recuperare și educație specială a persoanelor handicapate, București.

f) ***socio-afective și de personalitate*** (timiditate, imaturitate socio-afectivă, negativism);

g) ***psihice*** (nevrotice, psihotice, psihopatice);

h) ***neuro-psiho-motorii*** complexe, (epilepsie, autism infantil).

XIII.2. DEFICIENȚELE MINTALE[3]

Noțiunea de oligofrenie (gr. oligos = puțin + phrenos = minte, spirit) a fost introdusă în psihopatologia clinică, la începutul secolului nostru de unul dintre fondatorii psihiatriei moderne E. Bleuler. O noțiune la fel de veche este cea de ***debilitate mintală*** lansată de către un alt psihiatru, Dupré, fiind considerată o oligofrenie ușoară (R. Zazzo, 1969). În rapoartele experților Organizației Mondiale a Sănătății (O.M.S.), noțiunea de debilitate mintală este sinonimă cu cea de oligofrenie.

Tot mai larg adoptată în ultimul deceniu este denumirea de ***deficiență mintală*** care prezintă anumite grade:

- ușoară (de graniță)
- moderată
- severă
- profundă

Noțiunea de ***deficiență mintală*** lansată de A. Busemann (1966) și reluată de R. Perron (1969,1973) înglobează termenul de ***deficiență intelectuală*** (p.272).

Stricto sensu, ***deficiențele mintale*** constau într-o insuficientă dezvoltare psihică în special cognitivă fiind opuse demențelor care ilustrează o deteriorare psihică progresivă esențial cognitivă.

[3] Ionescu Gh., 1983, *Psihologia deficiențelor mintale* în Psihologia educației și dezvoltării, București, Editura Academiei, R.S.R.

Termenul francez de ***arierare mintală*** sinonim celui englez de ***retardare mintală***, presupune mai mult o ***înapoiere mintală*** decât o nedezvoltare.

Evaluarea gradului deficiențelor a început odată cu introducerea prototipului de inteligență, Scala Binet-Simon care este gradată în vârste mentale. În funcție de aceasta un copil este normal sub aspect cognitiv dacă performanța lui se înscrie în limitele datelor obținute de majoritatea copiilor de vârsta sa. Raportând rezultatele sale la această scală, se obține vârsta mentală. Astfel conform aprecierii autorilor scalei ***deficiența mintală profundă*** corespunde unui nivel de 2 ani, ***deficiența mintală severă*** corespunde nivelului mintal al copiilor de 3 ani, cea ***moderată*** nivelului mintal întâlnit la 7 ani iar ***deficiența ușoară*** unui nivel de performanță caracteristic vârstei de 10 ani.

După diferite tipuri de ***scale psihometrice***, O.M.S. a realizat în 1976 sistematizarea clinicopsihometrică a deficiențelor mintale astfel:

Gradul deficienței mintale	Scala Stanford-Binet și Cattell	Scala Wechsler și Asoc. pt. deficiența mintală	O.S.M. Clasificarea internațională a Bolilor
Intelect de limită	-	84 - 70	85 - 68
Deficiență mintală ușoară	68 - 52	69 - 55	67 - 52
Deficiență mintală moderată	51 - 36	54 - 40	51 - 36
Deficiență mintală severă	35 - 20	39 - 25	35 - 20
Deficiență mintală profundă	≤ 19	≤ 24	≤ 20

Pentru ca încadrarea deficientului mintal într-una din categoriile amintite să fie realistă, examenul psihometric trebuie să fie completat cu date asupra adaptării comportamentale și a integrării sociale. Pentru a evalua aceste posibilități și a măsura „competența socială" E.A. Doll (1953) imaginează o scală a ***maturității sociale*** ce are la bază independența personală și responsabilitatea socială a celui în cauză. În funcție de această scală, deficiența mintală profundă (idioția) care corespunde unui nivel mintal de 2 ani are o vârstă socială de 0,3-5 ani: deficiența severă și moderată (imbecilitatea) care corespunde unui nivel mintal de 3 ani are o vârstă socială de 3,5-9,5 ani iar deficiența mintală ușoară (debilitate mintală) cu un nivel de performanță caracteristic vârstei de 10 ani are vârsta socială corespunzătoare perioadei de 9,5-19 ani.

În diagnosticarea și sistematizarea deficiențelor mintale criteriul social și comportamental adăugat celui intelectual, tradițional contribuie la depășirea concepției fataliste conform căreia în dezvoltarea intelectuală există stagnări imuabile.

Studii ale psihologiei genetice au dovedit în ultimii ani că ceea ce se aprecia drept stagnare intelectuală constă de fapt într-o ***perturbare*** a ritmului de dezvoltare. Încetinirea ritmului de dezvoltare cognitivă se datorește unei ***vâscozități genetice*** (B. Inhelder, 1963) care poate determina fixarea comportamentală la un stadiu anterior celui pe care ar fi trebuit să-l atingă.

De asemenea copilul debil se dezvoltă cu viteze diferite în diferite sectoare ale creșterii psihologice (heterocronie, R. Zazzo, 1965).

Prima sistematizare etiologică a deficiențelor mintale descrie cauzele exogene și cauzele endogene ale acestora.

În funcție de momentul acțiunii lor cauzelor exogene au

fost grupate în:

- ***factori prenatali***: ingestie de alcool, intoxicații medicamentoase, radiații, infecții materne;

- ***factori perinatali***: traumatism cranian, anoxie incompatibilitate sanguină materno - fetală;

- ***factori postnatali***: infecții, subalimentație, traumatisme cranio - cerebrale, imaturitate organică la naștere.

Cauzele endogene sunt numeroase iar dintre acestea: - anomaliile cromozomiale, tulburările metabolice și degenerative sunt cele mai frecvente.

Dar potențialul ereditar al deficiențelor cognitive se actualizează într-un anumit mediu socio-cultural și afectiv imposibil de investigat clinic sau psihometric. Numai studiile asupra gemenilor monozigoți crescuți în condiții diferite de mediu oferă unele indicații asupra ponderii ereditarului sau dobânditului. Cu cât copilul este mai mic,cu atât rolul psihopatologic al carenței afective este mai mare. R. Spitz (1945) vorbește despre ***carența afectivă maternă*** care poate antrena o insuficiență psihică globală iar H. Carter (1965) arată că la o vârstă mică sub 1 an contează mai mult calitatea și frecvența stimulărilor afective decât persoanele care exercită stimularea.

Deficiență mintală profundă (idioția) include formele cele mai grave de nedezvoltare psihică, întâlnite mai ales în medii instituționalizate. Această grupă a „marilor infirmi mintali" a fost împărțită în: idioție completă și incompletă. Din prima subcategorie fac parte copii cu o existență vegetativă, nemobilizabili, cu persistența unor automatisme și reflexe primitive (palmare, plantare). Din a doua subcategorie, idioția cu un anumit grad de dezvoltare fac parte parte acei deficienți care nu-și pot însuși limbajul, care se reduce la sunete nearticulate,

având o vârstă mintală de 2-3 ani.

Deficiență mintală severă și moderată este superpozabilă cu vechea grupă a ***imbecilității*** și a fost subîmpărțită de O.M.S. în ***deficiență mintală severă*** cu un Q.I. între 20 și 30 și ***deficiență mintală moderată*** cu un Q.I. între 35 și 51. Semieducabili și parțial recuperabili acești deficienți ce însumează un procent de 25% și o proporție de 2/3 a sexului masculin au o dezvoltare psihică asemănătoare cu acea a vârstei de 3-7 ani. Ei își însușesc parțial limbajul dar nu pot susține o conversație, utilizează anumite concepte dar nu le stăpânesc integral conținutul.

Beneficiind de anumite posibilități educative ei își însușesc deprinderi elementare de curățenie și autoservire ceea ce le permite stabilirea unor relații sociale minime. Prin acțiuni psihopedagogice acești deficienți își dezvoltă posibilitatea stăpânirii anumitor operații simple, stereotipe, care pot fi corect îndeplinite în mediu supravegheat sau în „ateliere protejate".

Slabi educabili și parțial recuperabili ei se pot autoservi dar nu și autoadministra, deficiența lor solicitând o asistență socială continuă.

Deficiență mintală ușoară corespunde categoriei tradiționale de debilitate mintală și cuprinde persoane cu un coeficient intelectual între 52 și 67 a căror vârstă mintală corespunde aceleia de 7 - 10 ani. În consecință, ei sunt capabili ca prin mijloace psiho-pedagogice speciale să-și însușească cititul, scrisul, să desfășoare anumite activități agricole, să învețe unele meserii, ceea ce le permite un oarecare grad de independență și încadrare socială.

Aceste persoane întâmpină dificultăți în sesizarea similitudinilor, conexiunilor, raporturilor de opoziție, în rezolvarea unor situații problematice, în orientarea în circumstanțe

complexe. Deficiența intelectuală ocazionează carențe și prestații socio-afective care influențează latura formală a personalității și limitează structurarea corectă a cunoștințelor și integrarea sistemelor de valori social-umane.

Intelectul de limită, „nivelul mintal limită" (O.M.S.) sau deficiența mintală de limită constituie o categorie conturată clinic în ultimul deceniu ca urmare a generalizării învățământului, sporirii exigențelor instructiv-educative și a creșterii expectațiilor sociale în viața modernă. Având un C.I. de 68-85, corespunzător unei vârste mintale de 12 - 14 ani acești deficienți de „limită" nu prezintă reale posibilități de autoanaliză, nu-și pot organiza realist lumea obiectivă a atașamentelor, ei sunt lipsiți de tensiunea afectivă a curiozității care să le stimuleze eforturile, nu cunosc necesitatea noului și nici bucuria cunoașterii.

Liminalul mintal nu se află la limita inferioară a normofreniei ci la limita superioară a oligofreniei. Din cercetările existente rezultă ca în reabilitarea deficiențelor mintale trebuie să se țină seama de aspectul medical, psihologic și sociologic. Astfel ***depistarea*** precoce și precis conturată a prezenței deficienței mintale de orice grad reprezintă o condiție de bază în vederea unei reabilitări adecvate. Această depistare nu se poate realiza decât într-o muncă de echipă formată din: medic, pedagog și psiholog. Activitatea acestei echipe trebuie să vizeze investigarea clinică, elaborarea diagnosticului, recomandarea și urmărirea aplicării tratamentului etiopatogenetic și alegerea activității educativ compensatorii optime în raport cu cazurile individuale (G. Radu, M. Stoiciu, 1976).

Investigația clinică trebuie să înceapă cu anamneza și apoi se va completa cu examenul clinic, somatic, endocrin și neurologic. Aceste examinări clinice trebuie să fie corelate cu

rezultatele unor examene medicale suplimentare (oftalmologic, O.R.L.) și examene paraclinice. Analiza datelor obținute prin aceste examinări permit stabilirea unui ***diagnostic medical*** din care reies caracterizările și delimitările precise ale cazurilor individuale investigate.

Sub unghi ***psihologic*** diagnosticarea deficienței mintale se bazează pe un evantai larg și variat de metode psihologice (observația, conversația, experimentul, experimentul standardizat, teste, probe psihologice).

Printre acestea un loc central îl ocupă testele de inteligență (scara Binet - Simon, scările Wechsler) cele de personalitate (C.A.T., T.A.T. Rorschach etc.), de dezvoltare psihosocială.

Dar pentru elaborarea măsurilor psihopedagogice speciale pentru formularea prognozei dezvoltării psihosociale a acestor copii se realizează ***experimente instructive*** care relevă capacitatea lor de învățare, educabilitatea deficienților mintal, stabilindu-se diagnosticul formativ.

Sintetizarea datelor obținute prin diagnosticul medical, psihologic și pedagogic permite stabilirea ***diagnosticului defectologic*** și recomandarea metodelor adecvate de compensare a deficiențelor și de terapie.

După elaborarea diagnosticului o problemă importantă este aceea a plasării deficienților mintali în instituții adecvate consacrate instruirii și educării acestora.

Aceste instituții pentru deficienții mintal sunt organizate în funcție de gradul deficienței mintale. Pentru copiii cu deficiență ***mintală ușoară și moderată*** există învățământul special (ajutător) care prezintă următoarea structură:

- grădiniță specială;
- școală ajutătoare;

- școală profesională.

Copiii cu debilitate mintală severă și profundă sunt incluși în instituții care asigură educarea minimă sau asistența lor.

Aceste instituții sunt:

- ***căminele școală*** care cuprind copii și adolescenții cu deficiență mintală severă;
- ***căminele atelier*** care cuprind tineri și adulți cu deficiență mintală severă;
- ***căminele spital*** care cuprind tineri și adulți cu deficiență mintală profundă.

În general se admite ideea că randamentul în muncă al deficientului mintal este mai bun decât prognosticul școlar întrucât motivația în procesul muncii este mai puternică și mai adecvată.

Pentru reușita în instruirea, educarea și încadrarea în muncă a deficienților mintali trebuie aplicate metode și procedee specifice, ale psihopedagogiei speciale, cu un caracter individualizat.

La deficienții mintali alături de deficiența lor de bază (intelectuală) care își pune amprenta asupra tuturor proceselor psihice (de cunoaștere, afective, volitive) inclusiv a personalității sunt prezente și defecte asociate: senzoriale (auz, vedere), de vorbire, fizice, sau unele stări neuro - psihice (hemiplegie, epilepsie, schizofrenie).

Pentru corectarea defectelor asociate în învățământul special se prevăd activități sistematice de recuperare somato - psihică și de logopedie în măsură să asigure o integrare reușită în mediul socio - profesional.

XIII.3. DEFICIENȚII AUDITIVI[4]

Decalajul între surzi și auzitori pe planul realizării lor psihologice este mare fiind în creștere în condițiile exploziei informaționale.

Rezultatele cercetărilor surdo-psihologice relevă că sub aspectul capacităților intelectuale potențiale deficienții auditivi se situează în limitele normalității.

În marea majoritate a cazurilor surditatea este un defect ***extracerebral periferic*** care afectează „elementele receptoare sau de transmitere ale auzului și nu atinge centrii care răspund de activitățile intelectuale". (P. Oléron, 1972).

Copilul surd se află într-o situație dificilă din punct de vedere psiho - pedagogic nu pentru că nu poate percepe o anumită categorie de stimuli fizici, ci pentru că stimulii sonori constituie principalul vehicul al limbajului verbal. În mod obișnuit copilul auzitor învață să vorbească mai mult sau mai puțin spontan pe baza percepției și imitației acustice a vorbirii celor din jur. Copilul lipsit de auz de la o vârstă timpurie nu este în stare să-și însușească limbajul oral pe cale obișnuită, el rămâne mut sau devine mut în scurt timp după instalarea precoce a surdității în ciuda faptului că întregul aparat verbal este intact din punct de vedere anatomo - fiziologic. Dar tocmai această integritate a creierului și a organelor verbale oferă largi posibilități de compensare a surdității.

Convențional s-au distins mai multe niveluri ale

[4] Mare V., 1983, *Psihologia deficienților auditivi* în Psihologia educației și dezvoltării, București, Ed. Academiei, R.S.R.

compensării deficitului auditiv: nivelul senzorial - perceptiv, nivelul intelectual, nivelul moral - afectiv.

Compensarea senzorio - perceptivă a surdității se numește demutizare adică elaborarea limbajului verbal în forma sa orală.

Învățarea limbajului oral începe cu perceperea vorbirii. Creierul trebuie să primească o cantitate suficientă de informație despre principalele caracteristici ale semnalelor verbale (produse de alții) pe diferite canale senzoriale (pe cale auditivă, în primul rând) pentru ca la rândul său prelucrând această informație „cognitivă" să elaboreze așa numita informație de „comandă" inclusă în anumite „programe de lucru" anticipate, necesare pentru declanșarea și reglarea funcționării organelor verbale în vederea emiterii semnalelor sonore ca produs finit al activității verbale, orale. Dar pentru ca să poată regla activitatea organelor verbale creierul trebuie să primească în permanență informații cât mai exacte pe de o parte despre modul cum funcționează diferitele segmente ale aparatului verbal (buzele, limba, coardele vocale, faringele, sistemul respirator) iar pe de altă parte despre calitățile produsului finit al activității verbale proprii. Acestea sunt elementele de feed-back (conexiune inversă) care confruntate cu modelul mintal elaborat anterior în scoarța cerebrală - așa-numitul acceptor al acțiunii, - (P.K. Anohin, 1973) permit creierului să intervină cu sancțiunile sau corecțiile necesare, până când informația sosită prin conexiunea inversă se suprapune cu modelul mintal, al acțiunii respective.

Compensarea senzorială a surdității se realizează:

- pe cale ***naturală*** prin exersarea sistematică a tuturor funcțiilor senzoriale ale deficientului - prin utilizarea masivă a variatelor mijloace surdotehnice care amplifică substanțial eficiența funcțiilor senzoriale.

Educația senzorială intensivă a analizatorilor valizi urmărește ca zonele „gnostice" ale creierului uman (A.R. Luria, 1974) să primească o cantitate de informație cât mai mare și mai exactă despre activitatea diferitelor elemente ale aparatului verbal.

Dar pentru a optimiza procesul psihopedagogic complex al demutizării și al elaborării sistemului verbal oral se impune compensarea „tehnică" a surdității. Orice aparat surdotehnic (de la cel mai simplu cornet acustic până la cele mai complexe dispozitive electronice realizează anumite transformări cantitative și calitative la nivelul semnalelor de „intrare" în așa fel încât la „ieșire" din aparat să fie cât mai accesibile analizatorilor de care dispune deficientul auditiv; le amplifică, le „traduce" dintr-un cod în altul (din semnale acustice le transformă în semnale optice, mecanice, electrice), operează o analiză a structurii lor.

În funcție de analizatorii cărora li se adresează există aparate surdotehnice auditive, vizuale, vibrotactile, electrostimulatoare. Aparatele surdotehnice auditive sunt cele mai vechi și mai larg utilizate în practica surdopedagogică. Ele nu realizează o traducere a semnalelor sonore într-o categorie de semnale ci le modifică sub aspectul intensității și al structurii spectrale (frecvențiale).

Dispozitivele surdotehnice vizuale transformă semnalele sonore în semnale optice adică „vizualizează" vorbirea. Sunt dispozitive simple, neselective de tipul osciloscopului - semnalul optic fiind afișat sub forma unui spot luminos mobil pe un ecran - sau dispozitive complexe care funcționează după principiul spectroscopului descompunând sunete verbale în componentele lor frecvențiale.

Mijloacele surdotehnice vibrotactile traduc semnalele

acustice verbale în oscilații mecanice suficient de puternice pentru a putea fi recepționată pe cale vibrotactilă. Astfel fiecărui sunet sau grup de sunete îi corespunde o configurație vibrotactilă (vibrotactilogramă) pe care copilul surd învață s-o discrimineze pentru a putea forma și corecta singur pronunția. Sensibilitatea vibrotactilă amplificată cu asemenea dispozitive tehnice furnizează creierului informații de mare valoare deoarece această sensibilitate este înrudită genetic și funcțional cu cea auditivă.

Mai puțin utilizată în practica demutizării deși prezintă reale avantaje sunt ***mijloacele surdotehnice electrostimulatoare***. În ultimul timp s-au făcut investigații în legătură cu posibilitatea stimulării electrice a cohleii urechii deficitare, a nervului auditiv sau chiar a cortexului auditiv cu ajutorul unor electrozi implantați pe termen lung. Colaborarea dintre surdopedagogie, psihofiziologia auzului, chirurgie, electronică, cibernetică, bionică, teoria informației deschide noi perspective în lupta împotriva surdității.

Compensarea tehnică „polimodală" este superioară celei monomodale.

XIII.4. DEFICIENȚELE PSIHICE[5]

Caracteristica principală a deficiențelor psihice la copii constă în constituirea personalității ***dizarmonice*** care în perioadele preadolescenței și adolescenței se afirmă cu pregnanță.

Printre cele mai frecvente deficiențe psihice se numără fenomenele ***astenice*** care pot fi: de natură cerebrală, de natură

[5] Șchiopu U., Verza, E., 1981, *Tulburări de dezvoltare și recuperarea lor* în *Psihologia Vârstelor*, București, E.D.P.

somatogenă, de natură psihogenă. În toate aceste forme are loc o modificare a activității intelectuale pe fondul intelectului normal. Aceasta se datorește faptului că se produce un consum nervos rapid și epuizant care duce la instalarea oboselii și la scăderea randamentului în activitate. Se operează dificil în plan psihic prin diminuarea activității mnezice, a capacității de concentrare, a actualizării informațiilor, a efortului de atenție. Aceste trăiri în plan intern se manifestă în plan comportamental prin apariția anxietății, a irascibilității, a cefaleei, a tulburărilor de somn, a creșterii excitabilității motorii sau dimpotrivă prin apariția inhibiției, a apatiei, a slabei voințe, a scăderii apetitului pentru activitate. ***Cauzele*** stărilor de astenie la vârsta copilăriei sunt multiple: - transformările de la nivelul sistemului nervos central - boli somatice - boli infecto - contagioase - conflicte psihologice.

Tulburările cu caracter reactiv se manifestă prin instalarea unor inhibiții sau excitații în flux motor și verbal cu elemente de mutism electiv sau tulburări de ritm (bâlbâială, tahilalie, bradilalie) a unor fobii și stări anxioase, prin apariția incontinenței urinare, a tulburărilor de conștiință sub formă crepusculară, prin tulburări în sfera emotiv - afectivă.

De cele mai multe ori tulburările din sfera emotiv - voliționalã se datoresc unor greșeli educative din familie, grădiniță și școală. Astfel prezența copilului la unele neînțelegeri dintre părinți, asistarea la un comportament iritabil al acestora imprimă agitație, neliniște și o teamă care tinde să devină permanentă și în alte împrejurări. Lipsa de supraveghere poate duce la scăderea interesului pentru învățătură, pentru activitatea în genere ca și la apariția unor stări ***dezorganizatoare*** pe un fond de ***încăpățânare, negativism*** și ***nesupunere***. Tratarea subiectivă, discriminativă la școală imprimă lipsa de încredere și scăderea interesului pentru

pregătirea conștiincioasă, sistematică și organizată.

Forme mai grave ale ***deficienței psihice*** întâlnite la copii sunt ***psihopatiile***. Psihopatiile se pot datora eredității fătului în perioada intrauterină și a copilului în stadiile timpurii ale vieții. Specialiștii au constatat o frecvență mai mare a psihopatiilor la copiii proveniți din familii în care se găsesc antecedente ale maladiilor psihice. Dar accentul cel mai mare se pune pe factorii exteriori: bolile infecțioase ale mamei, tulburările endocrine, sifilisul, alcoolismul, care acționează asupra dezvoltării embrionare și traumatismele, infecțiile creierului ce influențează dezvoltatea copilului. Asemenea situații se dezvoltă pe fondul unor condiții favorabile în care educația nu își atinge scopul sau condițiile negative și atitudinile nepedagogice înlesnesc formarea trăsăturilor psihopatice.

Psihopatia favorizează dezvoltarea dizarmonică, inegală a funcțiilor psihice și ca urmare apar atitudini de exces prin care se exprimă comportamente ce duc la conflict cu persoanele din jur. Psihopatia dezvoltă comportamente bazate fie pe impulsivitate, încăpățânare, supraapreciere, egocentrism fie pe susceptibilitate, inerție, automulțumire, hiperemotivitate.

În funcție de natura cauzei care le determină, manifestările psihopatice sunt de mai multe feluri. Astfel așa numita ***psihopatie organică*** este determinată de insuficiența sistemelor ***subcorticale*** ceea ce influențează profund comportamentul copilului. În aceste cazuri modificările pregnante se manifestă la nivelul sferei afectiv - voliționale. Labilitatea și superficialitatea emoțiilor ca și incapacitatea de a acționa ordonat.constituie note definitorii ale copilului. Deși intelectul copiilor cu psihopatie organică nu este afectat iar evoluția sa este normală, randamentul școlar nu este totdeauna pe măsura posibilităților. Aceasta pentru că ei nu

reușesc să se concentreze suficient, nu duc activitatea până la capăt din cauza instabilității și adoptă decizii pripite care se traduc în componente ce vin în dezacord cu cerințele grupului.

Dintre toate formele de psihopatie, ***psihopatia epileptoidă*** sau constituțională confirmă cel mai bine etiologia eredității patologice. Statistic s-a constatat o frecvență relativ mare a cazurilor de psihopați în familiile cu tare epileptoide. ***Psihopatia epileptoidă*** favorizează instalarea unor trăsături negative de personalitate: labilitatea afectivă, centrarea pe un anumit sentiment și persistența acestuia, nemulțumirea față de persoanele din jur și atitudinea de negare a valorilor.

Dat fiind faptul că la copii cu psihopatie epileptoidă apar frecvent tulburări la nivelul sistemului vascular și vegetativ acestea accentuează iritabilitatea și determină comportamente aberante (alimentare de exemplu).

Manifestări asemănătoare cu cele descrise mai sus se găsesc și la copii cu ***psihopatie schizoidă*** care apar tot pe baza eredității patologice. Dominantă în astfel de cazuri este ***agitația motorie*** ca urmare a insuficientei dezvoltării motrice și a stângăciei în acțiuni. Majoritatea acestor copii sunt introvertiți și trăiesc profund atitudinea altora față de ei. Din punct de vedere intelectiv sunt normal dezvoltați și chiar se constată un ritm rapid al evoluției mintale.

Există o altă categorie de copii și tineri la care apar ***manifestări isterice*** care se reflectă pregnant în personalitate și comportament. Astfel aceștia sunt capricioși, preocupați de propriile lor acțiuni și trăiri, egoiști și lipsiți de sensibilitate față de trăirile altora. De multe ori familia manifestă o atitudine greșită față de ei, deoarece îi consideră bolnavi și încearcă să le satisfacă toate dorințele. Prin această atitudine familia contribuie la

accentuarea egocentrismului și la fixarea în genere a manifestărilor negative de personalitate.

Toate aceste manifestări descrise constituie forme incipiente ale ***deficiențelor psihice***, de limită și nu maladii propriu-zise. Dar la vârstele copilăriei pot să apară și unele boli psihice (epilepsie, schizofrenie) care implică destructurarea întregii personalități și instalarea unor comportamente aberante atât în planul afectiv - intelectiv cât și în cel al exteriorizării atitudinii față de activitate și față de cei din jur. În asemenea cazuri se impun nu numai măsuri educative adecvate ci și un tratament medical special.

Psihologia în general și ***psihologia genetică*** în special acordă o importanță deosebită deficiențelor psihice ***determinate*** de ***deprivarea afectivă***. În acest sens sunt edificatoare cazurile de copii crescuți în afara mediului uman, a copiilor orfani și a celor din creșele cu program prelungit. Deprivarea afectivă influențează negativ nu numai dezvoltarea personalității dar și evoluția intelectuală a copilului.

Deficiențele psihice ce apar ca efect al deprivării afective se manifestă prin: irascibilitate, obrăznicie, negativism, inversiune comportamentală, slabă cooperare cu cei din jur lipsă de sensibilitate, neimpresionabilitate.

Literatura defectologică și medicală conține considerații prețioase cu privire la modificările comportamentale și descrie forme de ***depersonalizare*** în cazurile de ***deprivare auditivă, vizuală, motorie***. Survenirea cecității, instalarea surdității și hipoacuziei sau privarea motorie impietează asupra evoluției personalității copilului deoarece duc la întreruperea parțială a activității, sărăcesc conținutul stimulărilor senzoriale și izolează subiectul de mediul său în care trăiește. Dacă privarea se

instalează brusc, atunci tulburările care pot să apară sunt mai profunde și au o întindere mai mare. De asemenea în condițiile unei slabe preocupări din partea adulților sau a lipsei de înțelegere tulburările din sfera psihică se accentuează și se extind.

Astfel se poate ajunge la instalarea unui sindrom psihopatologic în care iluziile, halucinațiile și mai cu seamă cele de natură hipnogogică, depersonalizarea și modificarea conștiinței ocupă un loc central.

Comparând modificările ce apar la copil ca urmare a deprivării senzoriale sau motorii cu cele ale tânărului sau ale adultului remarcăm că la vârstele mici ele nu sunt atât de profunde și nici atât de stabile. Aceste modificări pot fi cuprinse în ceea ce s-a numit psihopatologie infantilă marginală. În schimb la tineri și adulți deficiențele psihice apărute în urma deprivării auditive, vizuale sau motorii au tendința de a se stabiliza, accentua și de a cuprinde o sferă cât mai întinsă la nivelul personalității.

Astfel ***tulburările psihice din perioada adolescenței*** sunt definite de Gorgos C.[6] un grup polimorf de afecțiuni psihice, de intensitate variabilă, care evoluează pe fondul modificărilor bio-psihologice caracteristice vârstei având o ***notă afectivă*** dominantă.

Tulburările psihice din perioada adolescenței au fost clasificate de Gorgos în:

1. tulburări de personalitate și comportament;
2. tulburări de intensitate nevrotică;
3. tulburări de intensitate psihotică;
4. întârzieri mintale.

---

[6] Gorgos, C., 1985, *Vademecum în psihiatrie*, București, Ed. Medicală.

Tulburările de personalitate sunt ***tranzitorii*** ca: fugile, toxicomaniile, comportamentul agresiv fiind numite de Gorgos tulburări de comportament dar pot fi ***de structurare*** a personalității (psihopatii). Astfel pot să apară formele clinice ale personalității structurată dizarmonic de tip: paranoic; - afectiv; schizoid; - exploziv; - obsesiv; isteric; - astenic; - antisocial; border - line; - mixt și polimorf.

Printre tulburările psihice de intensitate nevrotică Gorgos enumără sindroamele depresive, fobice, mai rar obsesive și isterice. O „patologie" specifică vârstei o reprezintă reacțiile de eșec și de suprasolicitare școlară.

Dintre tulburările psihice de intensitate psihotică sunt evidențiate ca fiind specifice adolescenței anorexia și bulimia mintală (refuzul alimentației sau supraalimentarea patologică).

XIII.5. DEFICIENȚELE DE LIMBAJ[7]

Limbajul este mai mult decât orice caracteristică psihică un indicator de bază în aprecierea dezvoltării psihice generale a copilului, având o funcție semiogenetică, fiind responsabil de saltul psihicului de la natura sa biologică, la cea socio-culturală. În ordinea frecvenței lor deficiențele de limbaj au fost prezentate astfel: (E. Verza, *Psihologia vârstelor*, E.D.P. București, 1981, p.342-358).

Dislalia ca tulburare de pronunție are frecvența cea mai mare atât la subiecții normali din punct de vedere psihic cât și la cei cu deficiențe de intelect și senzoriale. ***Dislalia*** este o tulburare de articulație ce se manifestă prin deformarea, omiterea,

[7] Verza E., 1981, *op.cit.*

substituirea, înlocuirea și inversarea sunetelor. În cazurile de dislalie aceste fenomene se produc și la nivelul silabelor și chiar al cuvintelor.

La copilul antepreșcolar dislalia este de natură ***fiziologică*** ca urmare a nedezvoltării suficiente a aparatului fonoarticulator și a sistemelor cerebrale implicate în actul vorbirii. Dislalia ce apare după 3-4 ani se datorează unei etiologii complexe. Când deficiențele de articulație se limitează numai la nivelul unor sunete izolate se instalează o ***dislalie simplă*** sau ***monoformă***. Când tulburările respective se extind asupra majorității sunetelor și a unor grupe de silabe se instalează dislalia ***polimorfă*** iar prin afectarea tuturor sunetelor, a majorității silabelor și a cuvintelor se ajunge la așa numita ***dislalie generală sau totală***.

Dislalia este provocată de o serie de factori cum ar fi:

- imitarea unor persoane cu o pronunție deficitară - încurajarea copilului preșcolar de către adult în pronunțarea peltică - implantarea defectuoasă a dinților - diferite anomalii ale aparatului bucal („buza de iepure", „gură de lup") - deficiențe cerebrale - deficiențe ale auzului - insuficiența dezvoltării psihice - ereditatea.

Afectarea căilor centrale și a nucleilor responsabili în vorbire determină așa numita ***dislalie centrală***. Din punct de vedere simptomatologic fenomenele sunt asemănătoare dislaliei obișnuite dar natura sa este dizartrică. Dislalia centrală este mai frecventă la persoanele cu debilitate mintală și poate fi pusă în evidență mai ușor la adulți decât la copii. Când se asociază la malformații ale organelor periferice de vorbire dislalia are o formă deosebit de complexă și poartă denumirea de dislalie mecanică sau disglosie. O formă asemănătoare dislaliei este ***rinolalia*** (malformații locale).

O formă mai gravă a tulburării limbajului oral o constituie ***bâlbâiala***. Bâlbâiala se manifestă prin repetarea spasmodică a unor silabe la ***începutul*** și ***mijlocul*** cuvântului, cu prezentarea unor pauze între acestea sau prin apariția spasmelor la nivelul aparatului fonoarticulator care împiedică desfășurarea vorbirii ritmice și cursive. În primul caz bâlbâiala se numește ***clonică*** iar în al II-lea ***tonică***. Când se manifestă atât prima formă cât și a doua bâlbâiala se numește ***mixtă*** sau clonotonică. În toate formele de bâlbâială apar o serie de reacții secundare ca efect al încordării și suprasolicitării sistemului nervos. O formă mai gravă de bâlbâială este logonevroza care apare pe un anumit fond nevrotic și se manifestă prin ruperea stereotipului dinamic al vorbirii.

Printre cele mai frecvente cauze care pot provoca bâlbâială se numără: - imitațiile copiilor mici (2 - 3 ani), a unor persoane adulte sau copii ce au o astfel de deficiență - învățarea uneia sau a două limbi străine (bilingvismul) înainte de formarea deprinderilor în limba maternă - traumele psihice (emoții șoc, spaime, stress) - deprivarea afectivă - tulburări ale respirației - factori ereditari mai ales pe linie paternă - stângăcie.

O categorie deosebit de importantă o prezintă deficientele ***citit - scrisului, dislexia*** și ***disgrafia*** deoarece ele influentează nemijlocit dezvoltarea psihică a copilului și mai ales rezultatele la învățătură.

Tulburarea scris - cititului dereglează integrarea socială prin manifestarea - în multe cazuri - a unor comportamente antisociale datorită unor eșecuri și conflicte permanente cât și a instalării unor trăsături caracteriale negative ca: negativismul, descurajarea, inerția, nepăsarea, izolarea. La preadolescenți și adolescenți aceste caracteristici se accentuează prin prezența

agresivității dacă dislexia și disgrafia nu sunt corectate.

Cauzele care stau la baza dislexiei și disgrafiei: - ereditatea - afecțiuni corticale - tulburări ale văzului, auzului, motricității - lipsa omogenității în lateralizare - tulburări spațio - temporale - întârzieri în apariția vorbirii - deficite de percepție și de motricitate. Subiectul cu tulburări de acest gen face confuzii constante și repetate între formele asemnănătoare acustic, literele și grafismul lor, inversiuni, adăugiri și omisiuni de litere și grafeme, omisiuni, inversiuni și adăugiri de cuvinte și chiar propoziții, are dificultăți de a combina cuvintele în unități mai mari de limbaj. La unii disgrafici grafemele sunt plasate defectuos în spațiul paginii, sunt inegale ca mărime și formă și dezorganizate. Datorită neîndemânării de a scrie, textul este scurt lacunar și fără unitate logică. Din cauza neînțelegerii celor citite chiar a propriului lor scris, redarea la dislexici și disgrafici este lacunară, plină de omisiuni sau conține adăugiri de elemente ce nu figurau în textul respectiv. În schimb citirea cifrelor se face de către aceștia în majoritatea cazurilor fără erori sau cu foarte puține.

Din categoria deficiențelor de limbaj polimorfe fac parte ***alalia*** și ***afazia***.

Termenul de alalie provine de la grecescul „alales" care înseamnă fără vorbire sau mutenie. În literatura logopedică mai circulă o serie de termeni similari cum sunt cei de: audimutitate; întârziere înnăscută a vorbirii, mutenia auzitorilor, mutism fiziologic prelungit.

Vorbirea alalicilor nu se confundă cu lipsa de vorbire a deficienților de intelect, a surdomuților, a dizartricilor sau a afazicilor.

Cl. Launay și Hvattev arată că alalia nu presupune deficit

de intelect iar S. Borel - Maissony este de părere că inteligența alalicilor este aproximativ normală dar există ***tulburări de percepție, întârziere și îndemânare motorie***. Aceste cracteristici sunt și în funcție de forma alaliei. În ***alalia motorie*** alalicul ***înțelege*** sensul cuvintelor și îl reține dar nu poate pronunța cuvintele. Execută ordinele verbale și poate arăta obiectele indicate. Poate emite unele sunete nearticulate și chiar cuvinte mono și bisilabice. Din punct de vedere clinic alalia motorie a copiilor se aseamănă cu ***afazia motorie*** a adulților fiind și forma cel mai des întâlnită.

Alalia senzorială se caracterizează prin faptul că alalicul ***nu înțelege*** sensul vorbirii dar poate repeta (ecolalic). Deși aud bine, au dificultăți de percepție a direcției sunetelor. Forma cea mai gravă de alalie este cea mixtă. Alalicii din această categorie au posibilitatea să pronunțe unele silabe și cuvinte dar pe care le folosesc foarte rar, au posibilitatea să înțeleagă unele cuvinte izolate, dar sunt incapabili să descifreze sensul propoziției.

Alalicii au în comun și anumite caracteristici de personalitate și comportament: lipsa de expresivitate, rigiditatea în mișcări și comportament, dezinteres pentru activitate, voința scăzută, deficite de atenție și de percepție.

Cauzele alaliei sunt deosebit de complexe și dificil de precizat într-un caz sau altul. Ele pot fi grupate în trei categorii: - ***cauze generale***: alcoolismul părinților, rudenia de sânge a părinților, sifilisul, tuberculoza părinților, bolile grave repetate (encefalită, varicelă, rahitism);

- ***cauze psihice*** care se referă la lipsa imboldului în vorbire, timiditatea, tonus psihic scăzut, nedezvoltarea memoriei;

- ***cauze motorii*** manifestate prin întârziere motorie deficiența generală a motricității sau întârzierea ei, nefolosirea

suficientă a organelor fonatorii. În activitatea desfășurată cu copiii alalici prognosticul este favorabil prin utilizarea unor procedee logopedice specifice, dar și psihoterapeutice atunci când nu sunt cumulate alte deficiente (de auz, intelect).

În timp ce alalia este o tulburare înăscută de limbaj ***afazia*** apare după dobândirea comportamentului verbal și este mai frecventă la vârstele adulte sau la bătrânețe. Afazia determină modificări profunde în sfera limbajului iar la nivelul personalității se produc destructurări masive.

În ceea ce privește comportamentul verbal la afazici se pot păstra cuvintele parazite, interjecțiile, înjurăturile și în genere cuvinte care îndeplinesc rolul de propoziții. La unii afazici apare o „vorbire academică" și un scris servil în care se remarcă tulburări ale accentului și respectiv agramatismele. Ca tulburări secundare apar afecțiuni ale vocii, dereglări ale respirației, emoții exagerate, dereglări ale memoriei, tulburări de inteligență (P. Marie și Jackson).

Mutismul electiv sau voluntar se manifestă prin refuzul parțial sau total a subiectului de a comunica cu unele persoane iar în formele grave acest refuz se extinde asupra întregului mediu înconjurător.

Mutenia este temporară și poate dura de la câteva zile până la ani de zile.

Mutismul electiv apare la copii hipersensibili și este însoțit de tulburări comportamentale ca: încăpățânarea, timiditatea, brutalitatea, irascibilitatea. În majoritatea cazurilor ***cauzele*** mutismului electiv sunt atitudinile greșite din educație, emoțiile-șoc, stress-ul, eșecul repetat, frustrările. Deși nu comunică subiecții cu mutism electiv înțeleg vorbirea și nu manifestă deficiențe de ordin intelectual. Dar persistența pe o perioadă mai

mare a tulburării poate duce la rămâneri în urmă în dezvoltarea vocabularului și în exprimarea logico - gramaticală.

Ca un corolar al tulburărilor de limbaj se înscriu ***întârzierile în dezvoltarea generală a vorbirii*** ce se pot întâlni la subiecți care nu reușesc să atingă nivelul de evoluție al limbajului conform cu vârsta. De obiciei ele există ca fenomene secundare în aproape toate tulburările de limbaj dar se pot manifesta și de sine stătător.

Întârzierile în dezvoltarea vorbirii se recunosc după: sărăcia vocabularului, neputința de a se exprima coerent, logic în propoziții și fraze. De cele mai multe ori întârzierile în dezvoltarea vorbirii cuprind atât aspecte fonetice, lexicale cât și gramaticale. Datorită acestor fenomene, înțelegerea vorbirii celor din jur se realizează cu greutate, ceea ce influențează negativ evoluția psihică generală.

Cauzele care pot determina aceste fenomene sunt:

- carențele S.N. central provocate de hemoragii cerebrale în timpul nașterii;
- boli grave ale primei copilării;
- deficitul de inelect;
- auzul deficitar;
- carențele de ordin educativ.

Pentru recuperarea tulburărilor de limbaj s-au elaborat metode și procedee logopedice specifice ce se aplică în cazul fiecărui caz în parte. Dar aplicarea terapiei logopedice trebuie să urmărească patru obiective principale (E. Verza):

1. ***Educarea respirației*** și a echilibrului dintre expirație și inspirație.

În funcție de vârsta subiectului se pot folosi: jocurile în aer liber, gimnastica, suflarea în spirometru, umflarea balonului, cântul, recitarea.

2. ***Dezvoltarea auzului fonematic*** se poate face la copiii preșcolari prin ghicirea vocii celor care îi strigă, diferențierea unor sunete de altele iar la cei mai mari prin diferențierea și identificarea cuvintelor sinonime și paronime.

3. ***Dezvoltarea motricității generale și a mișcărilor fonoarticulatorii*** prin exerciții pentru dezvoltarea expresivității faciale, linguale, mandibulare, labiale.

4. ***Educarea personalității***

În perioadele școlare mai ales la puberi și adolescenți prezența tulburărilor de limbaj determină o identificare a tulburărilor de personalitate. Astfel subiecții respectivi sunt deprimați, nervoși, irascibili, rigizi, reținuți, necooperanți, negativiști. Unii din ei refuză să meargă la școală și adoptă o atitudine negativă față de învățătură ceea ce poate duce la eșecuri școlare repetate.

Prelungirea unor astfel de stări poate provoca o hipersensibilitate afectivă sau tulburări afectiv - emoționale și volitionale accentuate.

În principiu educarea personalității deficienților de limbaj trebuie să vizeze:

- dezvoltarea încrederii în forțele proprii
- formarea convingerii că deficiențele de limbaj nu presupun deficiențe de intelect
- conștientizarea faptului că deficiențele de limbaj sunt temporare
- înlăturarea atitudinii negativiste și dezvoltarea optimismului.

XIII.6. AUTISMUL INFANTIL[8]

Chiar și în folclorul unor țări apar povestiri ce au ca personaje copii reci, complet necomunicativi, distanți față de cei din jur cu manifestări depresive inexplicabile: accese de plâns, apatie îndelungată, indiferență la orice fel de stimulare, lipsă de afectivitate chiar și față de părinți.

Ceea ce atrage atenția la acești copii înainte de trei luni este „suptul leneș" cu timp de alăptare prelungit și obositor pentru mamă, lipsa zâmbetului și a reacției de înviorare începând de la 3 luni, indolență totală față de stimulii verbali și lipsa de comunicare prin gesturi sau țipete.

Funcțiile neuro-motorii sunt dizarmonice, jocul cu obiectele și cu persoanele nu se produce, persistă însă „jocul cu mâinile". La vârsta de 7-12 luni copilul nu dă semne că-și recunoaște mama.

Cel care a diagnosticat primul sindromul de „autism infantil precoce" în 1944 este Leo Kanner. El arată că trăsătura dominantă comună acestor copii este lipsa abilității de a intra în relații pe calea obișnuită cu alți oameni și de a se integra situațiilor încă de la începutul vieții lor.

În 1961 un comitet de lucru britanic condus de dr. Mildred Creek a elaborat un raport care încearcă să clarifice diagnosticul de autism infantil:

1. Puternica și susținuta ***incapacitate*** de stabilire a unor relații emoționale cu ceilalți oameni.

[8] Dinescu, Cl., Sirian, V., 1992, *Autismul infantil - o problemă de cercetare și a psiho - pedagogiei speciale* în Revista de educație specială nr.1/1992 București, Institutul Național pentru recuperare și educație specială a persoanelor handicapate.

2. ***Inconștiența*** propriei identități: confuzia pronumelui personal agresiuni împotriva corpului propriu.

3. Preocupări ***patologice*** față de obiectele particulare.

4. O împotrivire susținută la orice schimbare de mediu, și o încercare imperioasă de a restaura aceeași asemănare.

5. ***Experiența anormală a percepției***: răspunsuri excesive, diminuate, imprevizibile la stimuli senzoriali.

6. O acută, excesivă și aparent ***ilogică anxietate***, accentuată la schimbări.

7. Întârzierea, nedezvoltarea sau pierderea ***vorbirii***.

8. Distorsiuni în schemele de mișcare, în ***motilitate*** de exemplu:

a. excese ca în hiperkinezie;

b. imobilitate ca în catatonie;

c. posturi bizare sau manierisme rituale (ciocniri învârtiri asupra obiectelor sau propriilor persoane).

9. Întârzieri ale funcțiilor psihice dar cu posibilitatea apariției unor funcții sau îndemânări normale sau chiar excepționale. Din punct de vedere cauzal autismul infantil a fost asemănat cu schizofrenia adulților (Bender), cu afazia (West), având atât o etiologie neuro-fiziologică (disfuncții cerebrale, diminuarea sistemului reticulat) cât și una psihogenă. Autismul a fost obiect de studiu epistemologic în S.U.A., Canada, Anglia, Danemarca, Franța, Belgia având o incidență de 5 persoane din 10.000, într-o proporție de 4 băieți la o fată.

Părerea că autistul nu poate fi testat pentru că nu colaborează a fost depășită elaborându-se teste concrete, specifice. (CARS în S.U.A, Bretonneau în Franța sau P.E.P.).

Răspunsurile la testele de inteligență sunt extrem de divers distribuite. Astfel valorile Q.I.-ului pot varia de la 30 la 140 de

puncte de unde rezultă că subiecții supuși evaluării sunt diferiți, sunt „altfel situați în lume".

Howlin Patricia arată că și în cazul autiștilor pe plan aptitudinal există supradotare chiar genialitate.

Acțiunea terapeutică[9] este complexă și specifică dar se poate desfășura atât în clasă cât și în familie. Astfel într-un spațiu confortabil, neschimbat, unde copilul autist să se simtă bine se poate organiza:

- ***terapia prin joc*** (ludoterapie) de la exerciții cu părțile corpului, cu mingea până la jocul „puzzle" care este rezolvat de autist cu multă precizie și rapiditate;

- ***terapie prin muzică*** dezvoltă auzul muzical, memoria, ritmul, orientarea spațio - temporală, comunicarea interumană;

- ***art - terapia***, folosirea culorilor, pictura creează copiilor o stare de confort dezvoltând anumite preocupări;

- ***dramatizarea sau teatrul de păpuși*** pot fi folosite cu succes după ce copilul s-a familiarizat cu personajele, le-a acceptat și a început să le manevreze;

- ***desensibilizarea și educarea sensibilității tactile*** a autistului prin: îmbrățișări ferme, rostogoliri pe iarbă, ascunderi sub perne etc. Toate aceste jocuri exercită o anumită presiune tactilă asupra corpului autistului care-l calmează.

Terapeutul psiholog, pedagog, medic, educator din școala de apartanență, împreună cu alți specialiști trebuie să formeze o echipă care are rolul de a stabili metodologia de acțiune pentru fiecare copil autist pe o periaodă mai lungă de timp (6 - 12 luni).

[9] Dinescu, Cl., Sirian, V., 1994, *Autismul infantil - psihoterapie și educație*, Revista de educație specială nr.1-2, 1994, București.

XIII.7. CONCLUZII

1. ***Principiul individualizării*** specific psiho-pedagogiei speciale se aplică în mod necesar stabilirii diagnosticului diferențial dar și elaborării unei ***strategii educaționale complexe, integrate*** de învățare și dezvoltare a personalității subiectului deficient.

2. ***Emoția corectoare*** înseamnă transformarea actului educațional într-un eveniment unic, de o intensitate emoțională stimulativă, orientat spre ***valorizarea umanului*** din om.

3. Deși îndepărtat de medie subiectul educațional deficient trebuie privit și tratat ca o ***persoană diferită*** de alte persoane dar cu nevoi și prin urmare cerințe specifice ca și celelalte persoane. Diferențierea nevoilor și a cerintelor nu trebuie să conducă la discriminarea într-un sens sau altul a acestor persoane.

4. Educația în ***familie, școală*** și ***societate*** a subiecților deficienți trebuie să se transforme în componente ale unui sistem educațional care să îndeplinească obiective comune, să aplice metodologii specifice și să conducă la schimbarea reprezentărilor și atitudinilor sociale nefavorabile acestor subiecți (rușine, desconsiderare, dispreț).

5. ***Activism, dinamism, flexibilitate*** sunt atât principii didactice cât și socio-psiho-terapeutice care se adresează adaptării obiectivelor psiho-didactice, a conținuturilor educaționale, a metodelor, procedeelor și instituțiilor educaționale la specificul persoanelor cu nevoi și cerințe speciale.

6. ***Modelul socio-cultural***[10]

Dacă în aria culturală occidentală accentul se pune pe

[10] Enăchescu, C., 1998, *Tratat de psihanaliză și psihoterapie*, Bucureşti, E.D.P.

valorile ***potențialului de boală*** omul este trup, ființă însuflețită asupra căruia planează permanent pericolul morții în aria culturală orientală accentul cade pe valorile ***potențialului de sănătate*** omul este o replică a cosmosului, fiind un microcosmos, dominat de valorile speranței și vieții. Concepția despre om, lume și viață, modelul socio - cultural este matricea în cadrul căreia se formează concepția despre educație, despre modelarea personalității. Dar sensul poate fi și invers de la educație spre filosofie. ***Încrederea*** în posibilitățile ființei umane de a se dezvolta pe dimensiunea orizontală ca element al speciei dar și pe dimensiunea verticală, ca element al întregului - divin - poate fi mecanismul de acces spre o viziune mai sănătoasă asupra omului și lumii.

Întrebări și exerciții

1. Din punct de vedere al psihopedagogiei speciale ce categorii de persoane cu necesități și cerinte speciale sunt vizate?
2. De ce este preferabil termenul de persoane cu necesități și cerințe speciale, termenilor de handicapat, anormal , deficient?
3. Prezentați definițiile, cauzele și formele deficienței mintale.
4. Prin ce se caracterizează deficienții auditivi?
5. Prin ce se aseamănă și se deosebesc deficiențele psihice la copii și adolescenți?
6. Care sunt cele mai frecvente deficiențe de limbaj întâlnite în școlile normale care pot fi supuse recuperării?

7. În ce constă specificul autismului infantil față de schizofrenie?
8. Alcătuiți o listă cu atitudinile care trebuie formate în relație cu persoanele cu necesități și cerințe psihopedagogice speciale.

BIBLIOGRAFIE PENTRU STUDENȚI

1. AEBBI, H., - *Didactica psihologică* - E.D.P. București, 1973.
2. ANSUBEL, D.P., ROBINSON, F.G., - *Învățarea în școală* - E.D.P. București, 1981.
3. GAGNE, R.M., - *Condițiile învățării* - E.D.P., București, 1975.
4. HAINAUT, L.D., - *Programe de învățământ și educație* - E.D.P., București, 1981.
5. JURCĂU, N., - *Aptitudini profesionale* - Ed. Dacia Cluj - Napoca, 1980.
6. MUREȘAN, P., - *Învățarea eficientă și rapidă* - Ed. Ceres, București, 1990.
7. OPRESCU, V., - *Dimensiunea psihologică a pregătirii profesorului* - Scrisul Românesc, Craiova, 1983.
8. TOFFLER, A., - *Șocul viitorului* - Ed.Pol., București, 1973.
9. TOFFLEER, A., - *Al III-lea val* - Ed. Pol., București, 1983.
10. WLODARSKI, I., - *Legitățile psihologice ale învățării și pregătirii* - E.D.P. București, 1980.

Data apariției: februarie 2000
Comanda: 75
Coli tipar: 19,6
Tiraj: 200 exemplare

UNIVERSITATEA TEHNICA „GH. ASACHI" IASI
TIPOGRAFIA

Str.Lascăr Catargi nr.38